

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Enquête sur les attitudes et les pratiques des enseignantes et enseignants en sciences
de la santé, pures et appliquées du collégial à l'égard de la bienveillance

par

Anne Tremblay

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Août 2019

©Anne Tremblay, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Maîtrise en enseignement au collégial

Enquête sur les attitudes et les pratiques des enseignantes et enseignants en sciences
de la santé, pures et appliquées du collégial à l'égard de la bienveillance

Par
Anne Tremblay

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Roch Chouinard

Directeur d'essai

Jonathan Smith

Évaluateur de l'essai

Sommaire

La bienveillance en éducation est généralement définie comme un processus réflexif et orienté vers l'action concernant la découverte de l'autre et l'adoption de comportements visant à le reconnaître et à favoriser son développement. Il a été démontré par plusieurs études qu'une relation bienveillante pouvait favoriser la motivation des élèves et des enseignants ainsi que la réussite scolaire. Cela dit, les études sur le sujet ont été très majoritairement menées aux ordres d'enseignement primaire et secondaire et peu d'entre elles ont été conduites au post-secondaire. La littérature disponible indique néanmoins que les enseignantes et les enseignants du post-secondaire, et plus particulièrement celles et ceux des disciplines liées aux sciences de la santé, pures et appliquées, seraient moins enclins à percevoir la bienveillance positivement. Aussi, les perceptions et les pratiques de ces enseignants à l'égard de la bienveillance pourraient varier en fonction de différents facteurs comme le genre, l'expérience et la taille des groupes. Dans ce contexte, le but de la présente étude était d'établir un portrait des attitudes à l'égard de la bienveillance et de leurs manifestations dans la pratique d'enseignantes et d'enseignants du collégial en fonction de la discipline, du genre, de l'âge, du niveau de scolarité, de l'expérience, de la taille de leurs groupes. Un questionnaire, élaboré aux fins de la présente étude, a été administré sur une base volontaire à 140 participantes et participants provenant de huit collèges francophones de la grande région de Montréal. Ce questionnaire a permis d'évaluer la fréquence et l'importance accordée à plusieurs manifestations reliées à la bienveillance (chaleur humaine, connaissance des étudiants, contact personnalisé, disponibilité, encouragement à la participation, encourager au dépassement de soi,

engager les étudiants au contenu, expressivité, humour, mentorat et transparence). Nous avons aussi évalué certaines attitudes face à la bienveillance et à ses manifestations (disposition à la bienveillance, attitude face à la connaissance des étudiants et attitude face au mentorat). Les données recueillies ont fait l'objet d'analyses de variance multi et univariées et indiquent que les enseignantes et les enseignants en sciences de la santé, pures et appliquées rapportent passer plus de temps à aider leurs étudiantes et étudiants individuellement que les enseignantes et enseignants des autres familles disciplinaires. Cependant, leurs interventions sont axées davantage sur le contenu que sur l'élève en tant que personne. Bien que très disponibles, ils sont moins portés à agir à titre de mentors. Relativement aux autres familles disciplinaires, les enseignantes et enseignants en sciences de la nature, pures et appliquées vont faire preuve de moins de transparence dans leurs rétroactions et cherchent moins à adapter leur contenu au niveau et aux intérêts de leurs étudiantes et étudiants. Les hommes sont également moins prompts à déclarer que manifester de la bienveillance est important, même si dans leurs pratiques, peu de différences se sont révélées avec les femmes. Finalement, les attitudes faces à la bienveillance et les manifestations de bienveillance ne semblent pas se moduler en fonction de l'âge, de l'expertise, de la famille disciplinaire, ni de la quantité d'étudiantes et étudiants. Ces résultats ont permis de brosser un portrait général des enseignantes et des enseignants du collégial et de constater que la discipline d'enseignement et, dans une moindre mesure, le genre, ont bel et bien un impact sur les manifestations de bienveillance mais pas sur les attitudes. Considérant que la qualité de la relation maître-élève peut avoir un impact significatif sur la réussite scolaire, il serait pertinent d'inclure des notions de

bienveillance dans la formation des futurs enseignantes et enseignants des collèges ou de les y sensibiliser par des activités de formation continue.

Table des matières

Sommaire	i
Liste des tableaux	vi
Remerciements	vii
Introduction	1
Chapitre 1– Problématique.....	5
La bienveillance.....	6
Émergence du concept.....	7
Reconnaissance du concept	9
Effets de la bienveillance.....	11
La dimension affective de la relation maître-élève au collégial.....	13
Délimitations administratives	14
Place accordée à la dimension affective	17
Attitudes et pratiques à l’égard de la bienveillance	19
Les programmes de sciences de la santé, pures et appliquées.....	21
La question générale.....	23
Chapitre 2– Cadre de référence.....	25
Définition du concept de bienveillance	26
En théorie.....	27
Manifestations verbales et non-verbales.....	29
Les attitudes et les pratiques.....	33
Au primaire et au secondaire	33

Au collégial et à l'université.....	35
En sciences de la santé, pures et appliquées	37
Objectifs spécifiques	39
Chapitre 3 – Méthodologie.....	41
Participant·es et les participants	43
Portrait des répondant·es et répondants	45
Instrument de mesure	48
Fidélité et validité	49
Plan d'analyse.....	53
Considérations éthiques.....	55
Chapitre 4 – Résultats	57
Variables d'attitudes	59
Variables de manifestations.....	59
Discussion.....	62
Attitudes face à la bienveillance	64
Manifestations de bienveillance	67
Limites	74
Conclusion	77
Références	82
Appendice A. Dictionnaire de variables	96
Appendice B. Document d'annonce et d'invitation	100
Appendice C. Formulaire de consentement et de confidentialité	102

Liste des tableaux

Tableau

1 Pratiques associées à la bienveillance	31
2 Distribution de l'échantillon par famille disciplinaire	47
3 Univariés sur le genre et les variables d'attitudes	60
4 Univariés pour le genre et les variables de manifestation.....	61
5 Univariés pour les familles disciplinaires et les variables de manifestation.....	63

Remerciements

Mes sincères remerciements au personnel des collèges Ahuntsic, André-Grasset, Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, Maisonneuve, Marie-Victorin, Montmorency et Saint-Laurent.

**

À Jeannine pour m'avoir transmis la passion de l'enseignement et l'importance d'un travail bien fait.

À Lucille et Georges pour leur altruisme, leur empathie et leur grande intelligence émotionnelle. Tout commence par le respect de son prochain.

À Guy pour qui le dépassement de soi se fait un pas à la fois. Ça ne prend qu'un soupçon d'audace, à tous les jours.

À Roch pour son mentorat généreux et assidu. Merci de m'avoir amené le plus loin possible.

À Alexandre pour les dix dernières années, mais aussi pour son soutien, sa compréhension et sa patience. Je t'aime.

**

À tous ces enseignantes et enseignants anonymes qui y mettent tout leur cœur et qui forgent ce que nous serons demain. Leur influence, bien qu'invisible, n'en est pas moins tangible.

Sometimes we use “students,” or “the students,” in the same way; “the students,” like “the administration,” become a mass of something, losing not only their individuality but also their humanness in the translation. - Keeling, 2014

Introduction

Les enseignantes et enseignants aux ordres d'enseignement supérieurs et plus particulièrement ceux des disciplines de la famille des sciences de la santé, pures et appliquées semblent susceptibles de percevoir plus négativement la bienveillance (Barrow, 2015; Christie, 2013; Evans & Steptoe-Warren, 2015). C'est en creusant de ce côté que nous avons relevé un très petit nombre d'écrits sur ce sujet, particulièrement dans le contexte des collèges québécois. Pourtant, la plupart des publications autour de la bienveillance font un constat positif sur la motivation et la réussite des étudiantes et étudiants lorsque leur enseignante ou enseignant est perçu comme bienveillant ou lorsque la dimension affective de la relation maître-élève est positive (Andersen, 1979; Comedena & Garrott, 2002; Hunt & Simonds 2007; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Klem & Connel, 2004; Solis & Turner, 2016; Split, Koomen, & Thijs, 2011).

Cet essai a pour intention d'esquisser la place accordée à la bienveillance en sciences de la santé, pures et appliquées au collégial en examinant les manières dont les enseignantes et enseignants choisissent de manifester cette bienveillance. Plus précisément, nous voulons mettre en relief les attitudes et les pratiques d'enseignantes et enseignants de biologie, chimie, géologie, informatique, mathématique et physique avec celles d'enseignantes et enseignants d'autres disciplines inscrites aux programmes préuniversitaires. Pour atteindre ces objectifs, nous avons effectué une enquête quantitative.

La bienveillance sera décrite une première fois dans le premier chapitre afin de clarifier les éléments qui en font une attitude polarisante malgré les effets positifs observés. Nous présenterons également les programmes reliés aux sciences de la santé, pures et appliquées et la place accordée à la dimension affective de la relation maître-élève au postsecondaire. Tous ces éléments nous amèneront à poser la question générale de recherche qui porte sur les attitudes et les pratiques des enseignantes et enseignants du collégial et, plus particulièrement, celles des enseignantes et enseignants en sciences de la santé, pures et appliquées en ce qui concerne la bienveillance.

Au second chapitre, nous nous servirons de ce qui semble faire consensus chez les auteurs pour définir la bienveillance et ses manifestations. Le reste de notre revue de littérature portera sur la fréquence de ces manifestations et les attitudes à leur égard. Nous verrons que nous ne pouvons pas en dire beaucoup sur la propension des enseignantes et enseignants du collégial à vouloir adopter une telle attitude et que certaines disciplines sont perçues non-bienveillante plus fréquemment que d'autres. Nos objectifs spécifiques de recherche seront présentés à la fin de cette section. Nous voulons dresser un portrait des attitudes et des pratiques face à la bienveillance selon différents facteurs démographiques tels que le genre, l'âge, l'expérience, le niveau de scolarité et le nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe et comparer ces attitudes et ces pratiques entre différentes familles disciplinaires.

Le troisième chapitre présentera les particularités méthodologiques de cet essai. Nous expliciterons l'approche et les caractéristiques de l'essai avant de discuter du choix des participantes et participants, dont nous brosserons aussi un portrait démographique.

Dans un deuxième temps, nous discuterons des méthodes de collecte et d'analyse des données ainsi que des considérations éthiques pour cette étude.

Le quatrième chapitre sera le point culminant de cet essai. Les résultats liés à nos objectifs seront dévoilés et discutés. Nous concluons avec la présentation des limites organisationnelles et statistiques de notre enquête.

La conclusion nous permettra de faire un retour sur le processus de recherche et d'identifier quelques pistes de réflexions pour le futur de la recherche autour de la bienveillance.

Chapitre 1

La problématique

Le présent chapitre détaille le contexte dans lequel s'inscrit notre problème de recherche, c'est-à-dire les attitudes et les pratiques des enseignantes et enseignants de sciences du collégial au sujet de la bienveillance. Nous nous attarderons d'abord à esquisser brièvement la notion de bienveillance en éducation. Ceci nous permettra de poser le problème de recherche, qui découle entre autres de la confusion entourant les attitudes et pratiques empreintes de bienveillance. Nous mettrons d'ailleurs en évidence le manque de recherche sur la bienveillance en éducation supérieure et soulèverons l'importance de mieux définir la place de la dimension affective en enseignement post-secondaire. Pour terminer, nous situerons le contexte particulier de l'enseignement des sciences au collégial et comment il s'inscrit dans notre problème de recherche. À la toute fin de ce premier chapitre, nous présenterons notre question générale de recherche.

La bienveillance

Le terme de bienveillance est relativement nouveau en éducation. Nous offrons ici une première description du concept avant d'élaborer sur son caractère abstrait et la faible quantité de littérature qui l'entoure.

Émergence du concept

En parallèle aux travaux de la psychologue Carol Gilligan, Nel Noddings est l'une des premières auteures à introduire une éthique de la bienveillance au début des années 80 (Noddings, 1988, 2012). Elle a développé une philosophie autour de la notion de *care/caring*, qu'elle considère comme un devoir moral provenant du respect pour autrui. Pour elle, *to care* signifie «se charger de la protection, du bien-être et de la maintenance de quelqu'un. » [traduction libre] (Noddings, 1988, p. 9). Elle reconnaît qu'il est difficile d'identifier une action précise pour en repérer la manifestation. Une relation bienveillante s'établirait entre deux personnes, qui auraient alors pour rôles ceux de *carer* et de *cared-to*. Elle considère l'acte d'enseigner comme une forme spécialisée de bienveillance (Noddings, 1988).

Le terme « bienveillance » n'apparaît pas dans le dictionnaire de Legendre (2005) bien que l'équivalent anglais, *caring*, est évoqué dans un certain nombre d'écrits en éducation. Ce mot a été ajouté au thesaurus de la banque de données ERIC à l'été 2008, avec pour définition : « concept empirique abstrait qui décrit les attitudes, les relations, les comportements et les environnements, caractérisés par des qualités telles que la serviabilité, le souci, l'empathie, la gentillesse, la considération, la bonne volonté, la réceptivité et le soutien. » [traduction libre] (Education Resources Information Center, 2015). La bienveillance est aussi l'une des quatre valeurs de gouvernance nommées par l'Ordre des Infirmières et des Infirmiers du Québec (OIIQ). « Elle se manifeste par l'écoute et suppose attention, intérêt, compréhension et le sens de non-jugement. Elle passe par des paroles, mais aussi par l'attitude et le regard. Elle englobe l'humanisme, la

compassion et l'empathie. » (Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec, 2017, p.1). Ces deux définitions témoignent de la complexité à circonscrire concrètement et succinctement ce qu'est une attitude bienveillante.

Dans un contexte pédagogique, la bienveillance est un aspect de la dimension affective de la relation maître-élève qu'on associe aux valeurs de l'humanisme (Hagenauer & Volet, 2014). La bienveillance peut s'exprimer de manière globale, par exemple sourire à la classe, retenir les noms et encourager le groupe à poser des questions (Meyers, 2009) ou sur un plan plus personnel, comme s'intéresser aux accomplissements d'une étudiante ou d'un étudiant et la ou le féliciter (Archambault & Chouinard, 2016; Meyers, 2009). Un leadership bienveillant, une forme de gestion de classe, s'exprime en reconnaissant les étudiantes et étudiants comme des personnes qui se développent, en s'attardant à leurs choix professionnels et en croyant en leur potentiel (Solis & Turner, 2016).

Pour l'instant, nous retiendrons ici comme principale définition de la bienveillance dans un contexte éducatif qu'elle consiste en un ensemble de manifestations verbales et non-verbales montrant une certaine disposition d'esprit inclinant à la compréhension et à l'intérêt envers le développement d'autrui¹. Nous proposerons une définition plus formelle au chapitre suivant.

¹ Formulation inspirée de la définition du dictionnaire Larousse : disposition d'esprit inclinant à la compréhension et à l'indulgence envers autrui (Larousse, 2018).

Reconnaissance du concept

La plupart des auteurs traitant de la bienveillance notent une sous-représentation de ce sujet dans les écrits traitant du post-secondaire, nettement inférieurs à la quantité de littérature, déjà petite, pour les autres ordres d'enseignement (Aylwin, 1997; Barrow, 2015; Beard, Clegg, & Smith, 2007; Meyers, 2009, Rose & Tingley, 2008). Nous le vérifions également sur les bases de données Taylor & Francis et ERIC. Avec le mot clé *caring* et le filtre *higher education* nous obtenons respectivement 47 et 696 résultats. Pour la base de données ERIC, cela correspond au nombre d'articles pour les 20 dernières années alors que pour Taylor & Francis nous avons imposé un intervalle de 1980 à 2018. La plupart des résultats concernent l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire ou sont reliés au domaine de la santé. Nous notons aussi un nombre peu élevé de recherches quantitatives sur la bienveillance, tous niveaux confondus. Dans de rares cas, le terme « sollicitude » est utilisé pour traduire *caring* de l'anglais au français (Rose & Tingley, 2008). Sur ERIC, le terme sollicitude était associé à huit résultats qui ne sont pas en lien avec le présent essai. Nous avons donc pris la décision de laisser ce terme de côté dans nos recherches.

En plus d'être peu documenté, le concept de bienveillance est également difficile à circonscrire. Noddings (1988) elle-même spécifiait que la bienveillance ne peut être décrite qu'à un haut niveau d'abstraction. Nous ne pouvons supposer sa présence qu'en repérant une série de critères observables. Pour être bienveillant, selon Mayeroff (1972), il faut nécessairement obtenir de l'information sur la personne et apprendre à la connaître personnellement. Pourtant, une enseignante ou un enseignant qui retient les noms ou

utilise l'humour dans ses présentations ne manifeste pas nécessairement de la bienveillance. L'inverse est aussi vrai, une enseignante ou un enseignant peut faire preuve de bienveillance sans adopter un ton humoristique en classe. Rogers et Webb (1991) font également référence à cette abstraction « on le sait quand on le voit » [traduction libre] (p. 177). L'observation de la bienveillance serait donc holistique et compliquerait l'établissement d'une définition claire de ce concept.

Les définitions proposées par les philosophes, les chercheuses et les chercheurs ne convergent pas toutes dans la même direction. Nel Noddings, pense que celle-ci ne peut être manifestée que lorsqu'elle est également perçue (Noddings, 1984). Il n'y a pas de bienveillance si le receveur ne la ressent pas. Il ne faut également pas la confondre avec de l'empathie (Noddings, 2013), mêmes si d'autres auteurs conçoivent l'empathie comme un indicateur de sa présence (Bosworth, 1995). La bienveillance n'implique également pas d'aimer l'autre ou de se projeter sur lui (Noddings, 2013). Il s'agit d'une attitude totalement altruiste.

Les chercheuses et les chercheurs qui ont voulu définir la bienveillance font souvent appel aux témoignages des étudiantes et étudiants et des enseignantes et enseignants. Il n'est pas rare qu'un grand nombre de caractéristiques ressortent dans ces sondages, parfois même jusqu'à soixante-dix-huit (Haskell-McBee, 2007), et seules les plus fréquentes sont considérées. Pour les élèves du primaire, la bienveillance se manifeste par une attitude aimante, encourageante, tolérante et aidante, respectant l'individualité. De plus, les enseignantes et enseignants bienveillants sont celles et ceux qui mettent en place des activités amusantes (Bosworth, 1995). Pour les élèves du secondaire, les

enseignantes et enseignants doux, à l'écoute, drôles, s'intéressant à leur vie et qui n'hésitent pas à donner des conseils sont considérés bienveillants (Bosworth, 1995). Chez les étudiantes et étudiants du collégial, nous retrouvons également ce besoin d'être écouté, encouragé et de se sentir important. C'est également à partir des études post-secondaires que les mentions de grande disponibilité, flexibilité et facilité d'approche font l'objet de mentions plus fréquentes (Bosworth, 1995; Haskell-Mcbee, 2007; Straits, 2007).

La bienveillance perçue par les étudiantes et étudiants semble donc évoluer avec leur âge et leur niveau de maturité. Cela pourrait contribuer à la difficulté de cerner ce qui constitue de la bienveillance en enseignement. De plus, puisque cette bienveillance doit être ressentie, la définition de ce qu'est la bienveillance et l'identification de sa présence ne peuvent être effectuées qu'à partir du point de vue des étudiantes et étudiants.

Effets de la bienveillance

La bienveillance devrait nous préoccuper davantage en éducation, puisqu'elle implique de nombreuses retombées positives sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants (Shankland, Bressoud, Tessier, & Gay, 2018)

La bienveillance s'inscrit dans la dimension affective de la relation maître-élève. La plupart des recherches sur la relation maître-élève s'intéressent à son impact sur la motivation et la réussite des étudiantes et étudiants. Une relation maître-élève de qualité a des effets positifs sur la performance (Pianta, Hamre, & Allen, 2012; Roorda, 2012), l'engagement, la motivation et le bien-être émotionnel des élèves en plus de diminuer les problèmes de comportement en classe (Barch, 2015; Fortin, Plante, & Bradley, 2011).

Parmi les facteurs qui permettent d'établir une relation maître-élève de qualité, on retrouve l'établissement d'une relation chaleureuse et honnête où l'enseignante ou enseignant conserve des attentes élevées, mais réalistes. Une bonne relation se traduit aussi par la présence de soutien émotionnel en équilibre avec le besoin de développer l'autonomie (Fortin, Plante, & Bradley, 2011). Plus spécifiquement, les comportements jugés bienveillants et démontrant de l'immédiateté jouent un rôle positif sur la dimension affective de l'apprentissage, la motivation des apprenantes et apprenants (Comedena, Hunt, & Simonds 2007; Garrott, 2002), leur engagement (Andersen, 1979) et leurs performances scolaires (Klem & Connel, 2004). La perception des étudiantes et étudiants de leurs enseignantes et enseignants est fortement corrélée positivement aux démonstrations de bienveillance et d'immédiateté et est fortement corrélée négativement aux comportements non-bienveillants et de non-immédiateté (Meyers, 2009; Teven & Hanson, 2004).

Toutes les observations nommées précédemment ont été effectuées pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire. En interrogeant des étudiantes et étudiants de la maîtrise, Schwartz et Holloway (2014) ont constaté les mêmes besoins au niveau du respect de l'individualité et du soutien pédagogique que pour les autres ordres d'enseignement. Ils soulignent également le caractère personnel de la relation bienveillante puisque chaque répondante et répondant avaient ses propres attentes envers ses professeures et professeurs. Dans la littérature spécifique à l'éducation supérieure, le recours à l'humour ainsi que les témoignages d'enthousiasme, d'encouragements et d'honnêteté ressortent encore une fois comme des signes de bienveillance. Il en est de

même pour le fait de prendre le temps de discuter avec les étudiantes et étudiants à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, de partager ses expériences personnelles et de connecter la matière du cours avec la réalité des étudiantes et étudiants (Bandura & Lyon, 2012; Gorham, 1988; Solis & Turner, 2016). Bujold et Saint-Pierre (1996) font ressortir que la dimension affective de la relation maître-élève prend de l'importance avec l'âge. Au collégial et à l'université, une bonne relation maître-élève aurait aussi des impacts positifs sur le développement et l'engagement des étudiantes et étudiants (Astin, 1993; Kendricks, Nedunuri, & Arment, 2013; Pascarella, 1980), particulièrement si celle-ci est bienveillante (Solis & Turner, 2016). Un haut niveau d'immédiateté est corrélé positivement et de façon significative avec la qualité des apprentissages (Estepp, 2012; Gorham, 1988).

Les effets d'une relation bienveillante semblent donc significatifs, ce qui démontre la pertinence de se pencher sur la présence de manifestations de bienveillance dans les pratiques des enseignantes et enseignants.

La dimension affective de la relation maître-élève au collégial

L'enseignement est une profession qui se base sur les relations interpersonnelles et il serait difficile de la contraindre à un simple échange d'informations. Cela dit, alors qu'il est primordial pour certaines et certains de reconnaître les émotions rattachées à l'apprentissage (Mortiboys, 2005) d'autres pensent que cela revient à ménager à tort les étudiantes et étudiants (Pajares & Graham, 1998) tout en s'exposant à l'épuisement professionnel (Easton & Laar, 1995; Isenbarger & Zembylas, 2006). La prochaine section

discute du manque d'indications concernant le niveau relationnel attendu de la part des enseignantes et enseignants avec leurs étudiantes et étudiants. Nous aborderons ensuite brièvement l'absence de formation permettant de gérer et de réguler les émotions rattachées à la relation maître-élève puisqu'il s'agit d'un facteur pouvant compliquer l'établissement d'une relation bienveillante. Nous élaborerons aussi sur l'étendue des connaissances et des croyances à l'égard de la bienveillance.

Délimitations administratives

Pour les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, le ministère de l'Éducation produit un profil de compétences. Ce profil détaille les orientations pour la formation des futurs enseignantes et enseignants et les lignes directrices guidant la pratique des intervenantes et intervenants en milieux scolaires. Parmi les éléments de la première compétence décrite dans ce document, on évoque le rôle social des enseignantes et enseignants, reconnaissant ainsi que la relation maître-élève ne comprend pas que des aspects didactiques et pédagogiques (ministère de l'Éducation, 2014). En effet, on précise qu'enseigner ne peut s'effectuer sans un engagement personnel de la part de l'enseignante ou enseignant. On s'attend à une certaine sollicitude² de leur part et celle-ci servirait d'ailleurs de critère pour évaluer leur éthique professionnelle (MEQ, 2004). Le Ministère réfère même au devoir de diligence des enseignantes et enseignants, un acte opposé à la

² Définition française: soins attentifs, affectueux, à l'égard de quelqu'un (Larousse, 2018)
Définition anglaise : *care or concern for someone or something* (Oxford, 2018).

négligence, qui comprend de fournir l'attention nécessaire aux élèves et de les accompagner de façon appropriée en investissant de sa personne (MEQ, 2014).

Il n'y a pas de profil de compétence analogue rattaché à l'enseignement au collégial officialisé par le Ministère. Il convient cependant de mentionner le document produit par un groupe de travail de PERFORMA collégial (Dorais, 1999). Il y est décrit, de manière non-exhaustive, les composantes d'un profil professionnel complet pour une enseignante ou un enseignant du collégial. Ce profil est accompagné d'une liste de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Bien qu'un élément de la compétence *réaliser l'intervention pédagogique* soit d'établir individuellement ou en groupe une relation pédagogique propre à favoriser l'apprentissage, il n'y a pas de mention spécifique concernant la dimension affective de cette relation.

De son côté, la convention collective offre bien peu de précisions quant à la prise en compte de la dimension affective dans l'encadrement (Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec, 2015). On ne fait effectivement qu'y énumérer, encore de manière non-exhaustive, les activités inhérentes à l'enseignement post-secondaire. Nous retrouvons dans cette liste de tâches l'encadrement des étudiantes et étudiants. Cet élément, comme tous les autres de la liste, n'est pas accompagné d'une définition précise et n'est pas délimité formellement. Il n'est pas précisé si l'encadrement comprend ou non une dimension affective.

Dans le portrait de la profession effectué par le comité paritaire incluant les fédérations des Cégeps et syndicales (Comité paritaire, 2008), on définit la relation maître-élève comme étant la « réalisation tangible et concrète des activités de transmission des

savoirs. » (p. 30). On y décrit l'encadrement hors classe d'un point de vue strictement didactique. Cela comprend répondre aux questions et rediriger les étudiantes et étudiants vers des ressources adéquates (Comité patronal de négociation des collèges, Fédération autonome du collégial, Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP et Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec, 2008). Bien que ce portrait ne constitue pas un document au poids légal équivalent à celui de la convention collective, il s'agit d'un texte reconnu par des instances qui se penchent régulièrement sur la profession.

De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2008) reconnaît la place privilégiée de l'enseignante et de l'enseignant dans le cheminement de l'étudiante ou étudiant, avec qui elle ou il entretient une relation émotive, cognitive et relationnelle. Dans un rapport sur les conditions de réussite au collégial, ce Conseil précise effectivement que les enseignantes et enseignants doivent non seulement s'attarder aux aspects cognitifs de l'apprentissage, mais aussi garder en tête l'importance de la dimension affective en faisant bien plus qu'adopter simplement une attitude empathique envers leurs étudiantes ou leurs étudiants (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1995). L'acte d'enseigner serait interactif, constituerait un rapport d'aide et de médiation (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004) et solliciterait des compétences psychologiques et sociales. Dans un même ordre d'idée, le comité paritaire reconnaît qu'une meilleure distribution des compétences pédagogiques du personnel enseignant, comprenant la dimension affective, serait positive (Comité paritaire, 2008). Toutefois, il n'y a pas de précision sur ce que cela signifie spécifiquement.

En comparant les recommandations du comité paritaire, celles du CSÉ, du groupe de travail de PERFORMA et les tâches énumérées dans la convention collective des enseignantes et enseignants, il n’y a pas d’indications claires au sujet de la dimension affective de la relation maître-élève au collégial. Puisque la bienveillance est un élément de cette dimension, nous pouvons en conclure que la bienveillance n’est peu ou pas considérée dans la définition du rôle des enseignantes et enseignants.

Place accordée à la dimension affective

Au Québec, les Cégeps servent d’espaces de transition entre le secondaire et l’université. Ce contexte unique laisse une grande latitude aux enseignantes et aux enseignants en ce qui a trait aux interactions qu’elles ou ils souhaitent entretenir avec leurs étudiantes et étudiants. Il n’y a pas d’indications au sujet d’une limite minimale concernant le soutien individuel, ni dans la convention collective, ni de la part du Ministère. En 2018, le gouvernement du Québec (2018) a obligé les institutions d’enseignement supérieur de se doter d’une politique contre les violences à caractère sexuel. Celle-ci vise principalement les situations de harcèlement et d’abus d’autorité des enseignantes et enseignants envers les étudiantes et étudiants. Les discussions se font donc autour de la limite maximale d’interaction, c’est-à-dire là où la proximité et la familiarité sont jugées trop grandes ou là où il y a un abus d’autorité.

Malgré une documentation abondante sur les effets positifs de la bienveillance pour les deux parties de la relation maître-élève au primaire et au secondaire (Hargreaves, 2000; Levin, Kurtzberg, Phillips, & Lount, 2010, Muller, 2001), il ne semble pas y avoir

de consensus sur la place qu'elle doit y occuper. La compréhension variable du concept de bienveillance d'une institution et d'une faculté à l'autre apparaît être l'une des causes de cette situation (Haganauer & Volet, 2014).

Phillippo et Stone (2013) ont exploré le lien entre la tendance des enseignantes et enseignants à avoir des préoccupations de natures sociales et émotionnelles et la perception des étudiantes et étudiants à ressentir un soutien. Bien que les effets mesurés soient positifs, la définition du rôle que se donnaient les enseignantes et enseignants relevait de leurs convictions personnelles. Hargreaves (2000) rapporte que les étudiantes et étudiants perçoivent les enseignantes et enseignants comme des modèles à suivre et aimeraient que ceux-ci agissent en conséquence. Il souligne qu'inclure un tel rôle dans la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant impliquerait l'ajout d'une charge émotionnelle qu'elle ou il devrait apprendre à gérer, au même titre que les infirmières et infirmiers et les psychologues.

Haganauer et Volet (2014) notent un manque de recherches sur la relation maître-élève aux études postsecondaires et l'absence d'un cadre théorique clair en ce qui a trait aux motivations (Visser-Wijnveen & Van Petegem, 2014) et émotions, ainsi qu'au bien-être (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton, 2009; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Split, Koomen, & Thijs, 2011; Sutton & Wheatley, 2003) des enseignantes et enseignants de l'éducation supérieure (Beard, Cleff, & Smith, 2007; Kordts-Freudinger, 2017; Sutton, & Wheatley, 2003). Le développement d'un tel cadre de référence permettrait de mieux interpréter la disposition à faire montre de bienveillance. Pour l'instant, il apparaît que

celle-ci repose sur les inclinations personnelles des enseignantes et enseignants et que les administrations ne prescrivent rien à cet égard.³

Attitudes et pratiques à l'égard de la bienveillance

Pour cet essai, nous utilisons la définition du terme attitude du dictionnaire de l'éducation de Legendre (2005) : un état d'esprit qui influence une manière d'être ou d'agir face à une situation, un événement, une chose, une personne, etc. L'attitude qu'adopte une personne est influencée par des acquis tels que son système de valeur, ses convictions, ses sentiments et ses perceptions.

Pour certains, une attitude bienveillante serait un « territoire inapproprié » en éducation supérieure [traduction libre] (Mortiboys, dans Evans & Steptoe-Warren, 2015). Barrow (2015) pour sa part rapporte certaines croyances négatives d'enseignantes et d'enseignants en éducation supérieure concernant la bienveillance. Celles-ci nuiraient au développement de l'autonomie des étudiantes et étudiants, qui doit passer nécessairement par une diminution du soutien affectif. Les études supérieures sont reliées au passage vers le monde adulte où l'étudiante ou étudiant est invité à développer son indépendance. Certains enseignants et enseignantes jugent en conséquence que la bienveillance implique nécessairement une absence de rigueur scolaire (Meyers, 2009). Prendre soin (*to care*) peut être mis en opposition à l'émancipation (Marcel, 2018). Ce malaise quant à la

³ À ce stade de notre argumentaire, nous aimerions apporter comme précision que nous sommes conscients que la formation des psychologues, des infirmières et infirmiers, des ambulancières et ambulanciers et autres métiers reliés à la relation d'aide possède une dimension de bienveillance. Cependant, cette formation ne se retrouve pas au préuniversitaire et ne concerne pas notre population. C'est pourquoi nous l'excluons de notre discussion.

bienveillance au postsecondaire expliquerait en partie le peu de littérature sur le sujet (Bandura & Lyon, 2012; Lu, 2018; Mariskind, 2014). Cette réticence vis-à-vis la bienveillance n'empêche cependant pas plusieurs auteurs de la considérer comme essentielle pour un enseignement efficace (Rogers & Webb 1991) voire même comme un droit pour les étudiantes et étudiants (Collison & al, 1998) et un devoir pour les enseignantes et enseignants (Kohl, 1984).

L'importance de la dimension affective dans les interactions avec les étudiantes et étudiants n'est pas considérée d'office, même chez les enseignantes et enseignants au niveau primaire et secondaire. En effet, selon Przybylska (2011), ils perçoivent les dimensions organisationnelle et administrative de leur travail plus importantes que leurs rôles d'intellectuel ou de communicateur. Seuls les plus expérimentés envisageraient celui de thérapeute, leader et conseiller.

La tendance à créer une relation avec les étudiantes et étudiants varie aussi selon la discipline. Hoyt et Lee (2002) ont observé qu'elle était plus faible pour les sciences pures et appliquées telles que la chimie, la physique et l'informatique. Christe (2013) y consacre une revue de littérature entière, spécifiant que les enseignantes et enseignants de mathématiques, de sciences, de génie et des technologies (*STEM*) ont souvent des comportements à l'opposé de la bienveillance. Selon cette auteure, cela participerait au taux élevé de décrochage observé dans ces domaines.

Il n'y a pas que les enseignantes et enseignants qui ont des croyances concernant qui peut manifester de la bienveillance. Thayer-Bacon et Bacon (1998) relatent plusieurs travaux qui mettent en opposition la bienveillance et la rationalité. Les individus plus

émotifs seraient bienveillants contrairement aux individus à l'esprit cartésien, souvent associés aux sciences de la santé, pures et appliquées. Noddings (2013) et Gilligan (2008) affirment qu'il s'agit d'une qualité exclusivement féminine, ce qui mènerait certains à conclure que les hommes ne sont pas aptes à manifester de la bienveillance. Les femmes auraient naturellement tendance à vouloir entrer en relation avec les autres (Acker, 1995; Lu, 2018; McCall, 1989). Pour Vogt (2002), la bienveillance en éducation n'est pas dépendante du genre et peut être déclinée sur un continuum allant du simple engagement envers la personne jusqu'à une bienveillance maternelle. Notons ici que malgré que Vogt spécifie que les hommes sont aussi aptes que les femmes à manifester de la bienveillance, le vocabulaire associé à l'un des extremums de son échelle fait référence au rôle de mère.

La bienveillance fait donc l'objet de croyances nombreuses qui pourraient faire en sorte qu'elle soit plus ou moins considérée dans les attitudes à adopter dans la relation maître-élève.

Les programmes de sciences de la santé, pures et appliquées

Parce que l'adoption d'une attitude bienveillante semble plus polarisée dans les disciplines rattachées aux sciences de la santé, pures et appliquées et parce que nous notons l'absence de recherche à ce sujet dans les collèges québécois, notre essai s'intéresse principalement aux programmes préuniversitaires de Sciences de la nature (200.B0) et de Sciences informatiques et mathématiques (200.C0).

La finalité de ces programmes est de permettre aux diplômés de [...] poursuivre des études universitaires en sciences pures, en sciences appliquées, en sciences de la santé

ou en sciences de l'éducation (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 5) ainsi qu'en génie et en informatique (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Pour les étudiantes et étudiants, il s'agit d'un passage entre le diplôme d'études secondaires et l'entrée au baccalauréat. La formation spécifique de ces deux programmes comprend des cours obligatoires relevant des disciplines de biologie, chimie, informatique, mathématique et physique et, parfois, de géologie⁴.

Parmi les buts de la formation spécifique du programme de sciences de la nature, on retrouve celui de « démontrer des attitudes et des comportements favorisant son développement personnel, social et scolaire » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017, p. 6). En sciences informatiques, un but équivalent est formulé : « prendre en charge son développement personnel et social » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2018, p. 6). Pour cet essai, il est pertinent de préciser les attentes du Ministère concernant les comportements à développer pour l'atteinte de ces buts, car de là pourrait émerger la croyance qu'elles seraient en conflit avec l'adoption d'une attitude bienveillante. À sa sortie du programme, l'étudiante ou l'étudiant devrait être en mesure de faire preuve d'autonomie et de rigueur. Cela comprend la responsabilité de s'organiser dans son travail et de développer des méthodes d'étude efficaces (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017). En conséquence, les collèges ainsi que les enseignantes et enseignants du programme doivent

⁴La géologie ne se retrouve que dans quelques collèges au Québec. Des décisions locales peuvent faire en sorte que des compétences obligatoires soient attribuées à cette discipline.

mettre en place des mécanismes permettant aux étudiantes et aux étudiants de devenir autonomes, ce qui pourrait être interprété comme une contre-indication à la bienveillance.

La question générale

Alors qu'il existe une documentation relativement riche sur les effets positifs d'une attitude bienveillante aux ordres primaires et secondaires (Hargreaves, 2000; Levin, Kurtzberg, Phillips & Lount, 2010, Muller, 2001), cet aspect semble recevoir une attention plus limitée au niveau postsecondaire. Pour certains, la bienveillance détiendrait une connotation négative et n'aurait pas sa place dans la relation maître-élève. Hoyt et Lee (2002) et Christe (2013) mentionnent que ce sentiment négatif est plus prononcé dans les disciplines relevant des sciences de la santé, pures et appliquées. De plus, les enseignantes et enseignants qui tenteraient de développer cette attitude se verraient confrontés à un double défi, soit celui d'établir un leadership bienveillant avec les étudiantes et étudiants et celui de réguler les émotions ressenties face à l'établissement de ce leadership (Beard, Cleff, & Smith, 2007; Hagenauer & Volet, 2014; Kordts-Freudinger, 2017; Sutton & Wheatley, 2003). Au Québec, il n'y a pas de prérequis en pédagogie pour accéder à un poste en enseignement au postsecondaire. Les enseignantes et enseignants n'ont donc pas toutes et tous la formation nécessaire pour gérer leurs interactions avec les étudiantes et étudiants et en comprendre les mécanismes. La place de la bienveillance dans les Cégeps, une structure québécoise unique au monde, n'a pas été explorée. Nous savons peu de choses sur les attitudes et les pratiques des enseignantes et enseignants du collégial en ce

qui concerne la bienveillance et ce, particulièrement dans les disciplines des sciences de la santé, pures et appliquées où la dimension affective semble davantage négligée.

L'état des attitudes vis-à-vis de la bienveillance au collégial et la place qui lui est accordée dans les pratiques des enseignantes et enseignants de sciences de la santé, pures et appliquées sont les éléments centraux de la présente recherche dont la question générale s'articule comme suit :

Quelles sont les attitudes et les pratiques des enseignantes et enseignants du collégial et, plus particulièrement, celles des enseignantes et enseignants en sciences de la santé, pures et appliquées en ce qui concerne la bienveillance ?

Chapitre 2

Cadre de référence

Le présent essai ne cherche pas à établir si les étudiantes et étudiants des programmes de sciences ressentent de la bienveillance de la part de leurs enseignantes et enseignants, ni de construire une nouvelle liste de manifestations verbales et non-verbales permettant de l'identifier. Il ne cherche pas non plus à redéfinir la bienveillance selon la perspective des enseignantes et enseignants du collégial, mais plutôt d'examiner comment s'arriment leurs attitudes et leurs pratiques en ce qui concerne la bienveillance envers leurs étudiantes et leurs étudiants. Dans le présent chapitre, nous proposons un résumé de la littérature scientifique portant sur les attitudes et les pratiques à l'égard de la bienveillance en éducation. Mais avant d'effectuer un tel survol, il nous paraît essentiel de définir de manière formelle le concept de bienveillance.

Définition du concept de bienveillance

Quelques auteurs ont tenté de définir la bienveillance, autant de manière théorique qu'expérimentale. Nous avons vu au chapitre précédent que les conceptions relatives à la bienveillance peuvent diverger selon les croyances et les approches. Comme Schutz (2014) le notait, la plupart des définitions de la bienveillance contiennent l'idée d'être présent et de développer une proximité avec l'étudiante ou l'étudiant. Cependant, pour Hull (1979), les efforts de vulgarisation des contenus de la part de l'enseignante ou de l'enseignant devraient aussi être considérés comme de la bienveillance. Pour cet essai, nous allons considérer ce qui semble faire consensus parmi les auteurs, c'est-à-dire les

manifestations en lien avec la relation affective.

En théorie

À la base, l'éthique de la bienveillance concerne toute relation entre deux individus, qu'il s'agisse d'une relation familiale, amicale ou professionnelle. Ici, nous nous limiterons autant que possible aux réflexions sur la bienveillance dans le domaine de l'éducation. Celles et ceux qui se sont penchés sur l'éthique de la bienveillance s'entendent sur quelques principes directeurs. La bienveillance est une attitude, voire même une idéologie (Goldstein, 1998) nous menant à accepter notre responsabilité envers l'autre et agir en conséquence (Keeling, 2014; Noblit, 1993). Elle ne peut pas être internalisée par l'enseignante ou l'enseignant et doit nécessairement être ressentie par l'étudiante ou l'étudiant pour exister. En éducation, la bienveillance se manifeste au travers de la relation maître-élève (Hayes, Ryan, & Zsella, 1994; Noddings, 1992; Owens & Ennis, 2005; Rossiter, 1999) par des actions concrètes (Chang & Davis, 2009; Hayes, Ryan, & Zsella, 1994; Tronto, 1993). Ces actions ne peuvent pas être prescrites, car il n'y a pas deux cas identiques d'intervention bienveillante. Celle-ci est toujours liée au contexte du receveur et de ses besoins (Hawk & Lyons, 2008; Straits, 2007) dans le but de l'aider à se développer (Mayeroff, 1972; Noddings, 1984).

Pour plusieurs auteurs, démontrer de la bienveillance implique d'être sincère (Barnacle & Dall'Alba, 2017; Goldstein, 1998; Wilson, 2013), disponible, à l'écoute et prêt à prodiguer des conseils d'ordre académique ou personnel (Noddings, 2012; Rossiter, 1999; Wilson, 2013). Par-dessus tout, être bienveillant implique de respecter les

étudiantes et étudiants et de les reconnaître en tant qu'individus (Goldstein, 1998; Gotlieb, 2013; Noddings, 1984; Rossiter, 1999; Thayer-Bacon & Bacon, 1996). La bienveillance est « l'effort mental, émotionnel et physique nécessaire pour intervenir auprès des autres et leur offrir du soutien » [traduction libre] (Baines, Evans, & Neysmith, 1992, p.22).

Des limites sont aussi posées autour de la bienveillance, car il ne faut pas surestimer ce qu'elle implique (Gotlieb, 2013). Il ne s'agit pas d'épargner l'orgueil de l'autre à tout prix (Goldstein, 1998; Rossiter, 1999) ou de sacrifier son propre bien-être, son objectivité (O'Brien, 2010) ou l'autonomie du receveur (Hawk & Lyons, 2008). La personne bienveillante doit reconnaître et respecter ses limites personnelles et professionnelles (Gotlieb, 2013). L'effort émotionnel à fournir pour entretenir une relation bienveillante ne doit pas se transformer en travail émotionnel (Goldstein & Lake, 2000) dont une trop grande quantité mènerait à un risque de surmenage (Hargreaves, 2000).

Pour cet essai, nous utiliserons la définition proposée par Hawk et Lyons (2008) pour établir ce qu'est l'éthique de la bienveillance. Il s'agit d'un « processus réflexif et axé sur l'action concernant la découverte de l'autre et l'adoption de comportements visant à le reconnaître, le valoriser, lui faire confiance et favoriser son développement » [traduction libre] (Hawk & Lyons, 2008, p. 5). Cette définition met en relief les impératifs philosophiques derrière la bienveillance et conserve l'aspect évolutif et personnalisé de la relation maître-élève. Nous la trouvons également pertinente puisque Hawk et Lyons l'ont formulée dans le contexte d'une étude sur la bienveillance à l'université.

Manifestations verbales et non-verbales

Dans un contexte pédagogique, les étudiantes et étudiants sont les principaux bénéficiaires d'une relation bienveillante. Puisqu'elle ne peut exister qu'en étant perçue par le receveur, la plupart des chercheuses et chercheurs passent donc par les réflexions des étudiantes et étudiants pour définir la bienveillance et en identifier les manifestations. Tout comme Burford (2013) avant nous, c'est l'angle d'approche que nous allons conserver pour cet essai dans le but de vérifier si ces manifestations se retrouvent dans la pratique des enseignantes et enseignants du collégial.

Nous remarquons que les éléments recueillis sur le terrain concordent avec ce qu'avaient circonscrit les théoriciens. Barrow (2015) fait ressortir des caractéristiques communes aux enseignantes et enseignants jugés bienveillants, soient l'utilisation de l'humour, le partage d'expériences personnelles et une volonté d'établir un contact et de discuter avec les étudiantes et étudiants en classe, dans les corridors ou au bureau. Une enseignante ou un enseignant démontrant de la bienveillance serait patient, disponible, ouvert d'esprit et à l'écoute. Elle ou il respecterait les étudiantes et étudiants en tant qu'individu et ferait figure de mentor sur les plans académique et professionnel. Cela s'exprimerait en étant honnête, en encourageant les étudiantes et étudiants à se dépasser ou à poser des questions en classe. Les mentions d'attitude positive et d'adaptation du contenu pour le rendre intéressant font aussi des apparitions récurrentes (Bulach, 1996; Coburn, & Nelseon, 1989; Hayes, Ryan, & Zseller, 1994; Rogers et Webb, 1991; Smith & Schmidt, 2012; Straits, 2007).

La bienveillance ne se manifeste pas seulement de façon verbale (Barrow, 2015; Teven, 2007). Quelques chercheurs font correspondre la bienveillance non-verbale à l'immédiateté physique puisque les critères observables énoncés par les étudiantes et étudiants sont similaires (Barrow, 2015; Meyers, 2009; Teven & Hanson, 2004). L'immédiateté est la somme des comportements qui permettent de réduire la distance physique et psychologique entre un locuteur et son interlocuteur (Andersen, 1979). L'immédiateté non-verbale se reconnaît par des contacts visuels et des sourires fréquents, une position décontractée, une expressivité vocale et gestuelle et l'usage d'humour (Andersen, 1979; Sanders & Wiseman, 1990).

Notons que certaines manifestations semblent plus importantes, puisque leur absence ne mène pas à une perception neutre de la part des étudiantes et étudiants. Se montrer réticent à offrir de l'aide, insensible, ne pas sembler s'intéresser aux étudiantes et aux étudiants, montrer des signes de non-immédiateté physique et négliger le renforcement positif est considéré hostile voire même malveillant (Alderman, 2008; Gibson, Wang, & Slate, 2009; Teven & Gorham, 1998). Il y a toutefois place aux nuances. Dans une étude menée au niveau collégial, les étudiantes et étudiants ont démontré une aptitude à distinguer les enseignantes et enseignants qui ne manifestaient pas de la bienveillance de ceux qui démontraient activement de la malveillance (Teven & Gorham, 1998).

Le tableau 1 résume les manifestations mentionnées plus fréquemment dans la littérature. Les auteurs associés à l'ordre d'enseignement supérieur sont en italiques.

Tableau 1

Pratiques associées à la bienveillance

Manifestation	Auteurs et auteurs
Adopter une attitude positive	<i>Bandura & Lyons (2012); Bulach (1996); King (2013)</i>
Adopter une position décontractée	<i>Andersen (1979); Gorham (1988); Meyers (2009); Sanders & Wiseman (1990); Teven & Gorham (1998).</i>
Agir à titre de mentor	<i>Hayes, Ryan, & Zsella (1994); Noddings (2012); Rossiter (1999); Smith & Schmidt (2012); Wilson (2013).</i>
Apprendre à connaître les étudiantes et étudiants	<i>Barnacle & Dall'Alba (2017); Bulach (1996); Goldstein, 1998; Gorham (1988); Gotlieb, 2013; King (2013); Mayeroff (1972); McBee (2007); Meyers (2009); Noddings (1984); Rossiter, (1999); Straits (2007); Teven & Gorham (1998); Thayer-Bacon, Arnolds, & Stoots (1998).</i>
Effectuer des contacts visuels fréquents	<i>Bulach (1996); Gorham (1988); King (2013); Meyers (2009); Teven & Gorham (1998).</i>
Encourager	<i>Bandura & Lyons (2012); Bosworth (2001); Bulach (1996); Coburn & Nelson (1989); Gorham (1988); Hayes, Ryan, & Zsella (1994); King (2013); McBee (2007); Meyers (2009); Noddings (1984); Thayer-Bacon, Arnolds, & Stoots (1998); Wilson (2013).</i>
Établir un contact individuel personnalisé (ex. Retenir les noms, tenir compte des difficultés personnelles)	<i>Bandura & Lyons (2012); Barrow (2015); Hayes, Ryan, & Zsella (1994); Meyers (2009); Rogers & Webb (1991); Rossiter (1999); Smith & Schmidt (2012); Solis & Turner (2016); Straits (2007); Teven & Gorham (1998).</i>
Être à l'écoute	<i>Alder (1996); Bulach (1996); Hayes, Ryan, & Zsella (1994); McBee (2007); Noddings (2012); Rossiter, (1999); Thayer-Bacon, Arnolds, & Stoots (1998); Wilson (2013).</i>
Être disponible	<i>Bandura & Lyons (2012); Barrow (2015); Bosworth (2001); King (2013); McBee (2007); Meyers (2009); Noddings (2012); Rossiter (1999); Straits (2007); Teven & Gorham (1998); Thayer-Bacon, Arnolds, & Stoots (1998); Wilson (2013).</i>
Être honnête	<i>Barnacle & Dall'Alba (2017); Goldstein (1998); King, P. C. (2013); Mayeroff (1972); Noddings (1984); Wilson (2013).</i>
Être ouvert d'esprit	<i>Barrow (2015); Coburn & Nelson (1989); Noddings (1984); Rogers & Webb (1991);</i>

Pratiques associées à la bienveillance (suite)

Être patient	<i>Barrow (2015); Coburn & Nelson (1989); Mayeroff (1972); Noddings (1984); Rogers & Webb (1991).</i>
Expressivité vocale et gestuelle	<i>Andersen (1979); Gorham (1988); Meyers (2009); Sanders & Wiseman (1990); Teven & Gorham (1998).</i>
Faire preuve d'humour	<i>Andersen (1979); Barrow (2015); Gorham (1988); King (2013); Meyers (2009); Sanders & Wiseman (1990).</i>
Impliquer les étudiantes et étudiants en classe (Ex : encourager à poser des questions)	<i>Bulach (1996); Gorham (1988); Hawk & Lyons (2008); Meyers (2009); Solis & Turner (2016); Straits (2007); Teven & Gorham (1998); Thayer-Bacon, Arnolds, & Stoots (1998).</i>
Partager des expériences personnelles	<i>Barrow (2015); Gorham (1988); Hayes, Ryan, & Zseller (1994); Meyers (2009);</i>
Pousser les étudiantes et étudiants à se dépasser	<i>Coburn & Nelson (1989); Smith & Schmidt (2012); Straits (2007); Teven & Gorham (1998); Thayer-Bacon, Arnolds, & Stoots (1998).</i>
Sourire fréquemment	<i>Gorham (1988); Meyers (2009); Teven & Gorham (1998).</i>
Rendre le contenu intéressant pour les étudiantes et étudiants	<i>Bosworth (2001); Hayes, Ryan, & Zseller (1994); Rogers & Webb (1991); Solis & Turner (2016); Thayer-Bacon, Arnolds, & Stoots (1998).</i>

Les éléments du tableau 1 sont majoritairement cohérents avec la définition de la bienveillance d'Hawk et Lyons qui est partagée dans les pages précédentes. Cette définition comprenait plusieurs dimensions qui étaient de découvrir l'autre, le valoriser, lui faire confiance et le soutenir dans son développement. Les trois manifestations les plus citées sont celles touchant à l'individualité des étudiantes et étudiants, soient d'établir un contact individuel personnalisé avec eux, apprendre à les connaître et les impliquer dans la classe. Elles impliquent les deux autres manifestations mentionnées plus fréquemment, soient d'être disponible et à l'écoute qui, comme les précédentes, sont en ligne avec la dimension de « découverte de l'autre » de la bienveillance.

Les attitudes et les pratiques

Les croyances des enseignantes et enseignants varient en fonction de leur niveau d'étude (Pirrone & Catania, 2012). Ces croyances se reflètent ensuite dans les pratiques des enseignantes et enseignants. Les sous-sections suivantes présentent l'état des connaissances autour des attitudes et des pratiques liées à la bienveillance selon l'ordre d'enseignement et la discipline d'appartenance.

Au primaire et au secondaire

Les étudiantes et étudiants ne sont pas les seuls à bénéficier d'une relation bienveillante (Noblit, 1993). Une bonne relation maître-élève a aussi des impacts positifs sur la motivation et l'engagement professionnel des enseignantes et enseignants, plus encore que leurs relations avec leurs collègues, (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Teven, 2007). Ils restent néanmoins réticents à manifester de la bienveillance. Leurs idéologies et leurs croyances modulent la qualité de leurs interactions avec les élèves (Crosswell & Elliot, 2004; Fortin, Plante, & Bradley, 2011) et leur tempérament permet de prédire leur tendance à démontrer de la bienveillance (Teven, 2007). D'autre part, leur refus de changer repose souvent sur des croyances personnelles et sur leur vision de ce que doit être une relation pédagogique (Aylwin 1997). Les plus jeunes enseignantes et enseignants peuvent craindre de démontrer de la bienveillance, car elles et ils ont la croyance que cela diminuera leur crédibilité et les empêchera de garder le contrôle de la classe (McLaughlin, 1991).

Barber (2002) et Vogt (2002) ont démontré que les hommes et les femmes étaient autant enclins à s'attacher à leurs étudiantes et étudiants et à démontrer de la bienveillance. Les hommes seraient généralement plus inconfortables avec les démonstrations physiques, mais parviendraient néanmoins à exprimer de la bienveillance à leur manière (Hanson & Mulholland, 2005). Ni le genre, ni les années d'expérience influenceraient la décision des enseignantes et enseignants de manifester de la bienveillance. Ce serait plutôt le rôle qu'elles et ils se donnent (Moran, 2011; O'Connor, 2008). Cette conclusion recoupe les travaux de Weinstein (1998) qui montrent que les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire ne considèrent pas que la bienveillance joue un rôle dans la pédagogie et leur contrôle de la classe. Elles et ils ont également la croyance qu'être bienveillant implique de ménager les étudiantes et étudiants et de ne pas être entièrement franc dans les critiques envers leurs travaux. Être bienveillant signifierait d'aider l'enfant à se sentir bien, indépendamment du mérite (Pajares & Graham, 1998). Cette attitude que certaines et certains ont face à la bienveillance est en opposition avec le besoin d'être poussé à se dépasser qui ressortait chez les étudiantes et étudiants. Davis (2006) rapporte d'ailleurs que plusieurs études montrent que les élèves perçoivent leurs enseignantes et enseignants moins bienveillants au début du secondaire qu'au primaire.

Les enseignantes et enseignants ont tous une vision personnelle de ce qu'est la bienveillance (Kemp & Reupert, 2012). Cela peut leur causer une certaine difficulté à établir des limites saines et ils peuvent alors se retrouver à faire du travail émotionnel (O'Connor, 2008). En conséquence, ceci les rendrait plus susceptibles à la fatigue compassionnelle, appelé aussi « coût de bienveillance » [traduction libre] (Figley, 2002 p.

2). Nous pourrions qualifier ces enseignantes et ces enseignants de trop bienveillants. C'est souvent le cas pour celles et ceux qui associent la bienveillance uniquement aux émotions et à la proximité physique (Kemp & Reupert, 2012). Cette « ligne » est difficile à tracer (Barrow, 2015) et est différente pour chaque enseignante et enseignant. Plusieurs facteurs, comme la peur de créer des conflits d'intérêts, de se montrer vulnérable, de perdre le contrôle et la possibilité d'être mal à l'aise face à la tristesse ou la colère des autres peuvent influencer les limites choisies par les enseignantes et enseignants (Aultman, Williams-Johnson, & Shutz, 2009). Un autre facteur pouvant influencer sur le travail émotionnel à fournir par l'enseignante ou l'enseignant est le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui lui sont assignés (Cooper, 2004). Une quantité plus grande d'élèves diminue nécessairement le nombre d'interactions individuelles, à moins d'augmenter la quantité de travail émotionnel à fournir. Une étude japonaise mentionne un seuil critique de 20 à 25 élèves par classe, au-delà duquel une relation bienveillante serait plus difficile à établir (Yoneyama & Murphey, 2007). Notons que la majorité des classes des collèges du Québec dépassent ce seuil.

Au collégial et à l'université

Bujold et Saint-Pierre (1996) ont sondé plus de 3000 étudiantes et étudiants et des membres du personnel enseignant de l'université Laval. Ils ont constaté un lien positif important entre la qualité de la dimension affective de la relation maître-élève et la présence d'un engagement envers la matière chez les étudiantes et étudiants. Parmi les comportements observables considérés par les chercheuses et chercheurs pour qualifier la

relation affective de positive, on compte la facilité d'approche, la tolérance, la disponibilité et l'attention et l'intérêt des enseignantes et enseignants pour les étudiantes et étudiants. Les interventions pédagogiques centrées sur les étudiantes et étudiants étaient souvent accompagnées, sans en être nécessairement la cause, par une bonne relation affective.

De telles relations semblent cependant rares. Lors d'entrevues avec des étudiantes et étudiants d'une faculté de génie, Hong et Shull (2010) ont recueilli une grande quantité de témoignages négatifs à l'égard des professeures et des professeurs. Tous les participantes et participants ont signalé avoir eu une professeure ou un professeur qui pourraient être considérés à l'opposé de la bienveillance. Plusieurs ont mentionné s'être sentis humiliés, insultés ou ignorés lors d'interactions en classe ou au bureau à au moins une reprise lors de leurs études postsecondaires. Les commentaires positifs recueillis étaient réservés pour des professeures et des professeurs plus spéciaux qui, entre autres, interagissaient avec eux dans les corridors. De leur côté, Bandura et Lyons (2012) rapportent que 35% des étudiantes et étudiants d'un cours de comptabilité ont déjà senti que leur professeure ou professeur les avait abandonnés.

Ces observations contrastent avec les témoignages recueillis auprès des professeures et des professeurs qui disent considérer l'importance de la bienveillance (Fitzmaurice 2010; Lincoln 2000; Murray 2006; O'Brien 2010; Walker, Gleaves, & Grey 2006) et qui incluent dans leur définition de tâche de conseiller modérément les étudiantes et étudiants au sujet de leurs problèmes personnels (Easton & Laar, 1995). Comme le mentionnaient Thayer-Bacon et Bacon (1996), la plupart des professeures et professeurs

sont bien intentionnés et vont dire d’eux-mêmes qu’ils sont bienveillants. Cependant, cela ne se manifeste pas nécessairement en pratique.

À l’université, l’approche cartésienne, qui prône une réflexion rationnelle et basée sur des faits, crée une dichotomie entre éducation et émotions (Lynch, 2010). Cette culture, en plus des attentes plus élevées envers le niveau de maturité des étudiantes et étudiants (Hagenauer & Volet, 2014) entretient la croyance que la bienveillance est plus appropriée pour les jeunes enfants (Meyers, 2009). De plus, le nombre élevé d’étudiantes et d’étudiants dans les classes peut donner l’impression qu’il est tout simplement impossible d’établir des relations bienveillantes (Burford, 2013). Plus de vingt ans après la même remarque de Johnston (1996), il manque toujours de recherche autour de la motivation et de l’intention des professeures et des professeurs à manifester de la bienveillance.

En sciences de la santé, pures et appliquées

Nous avons soulevé au chapitre précédent que la tendance à établir une relation maître-élève bienveillante était plus rare en sciences de la santé, pures et appliquées (Hoyt & Lee, 2002) et que les comportements à l’opposé de la bienveillance y étaient plus communs (Christe, 2013). À cela s’ajoute les résultats d’une étude menée auprès de 3305 étudiantes et étudiants chinois qui évaluaient la qualité de l’enseignement moindre chez les professeures et les professeurs des sciences pures et appliquées que pour les autres disciplines. Les étudiantes et étudiants des programmes de génie et d’informatique de quatre universités reprochent la difficulté d’approche et l’apparente inaccessibilité des

professeures et des professeurs (Vogt, 2008), s'ajoutant ainsi aux expériences négatives rapportées par Hong et Shull (2010) en génie et par Bandura et Lyons (2012) en comptabilité.

Astin et Astin (1992) montrent des différences importantes dans les méthodes d'enseignement des sciences de la santé, pures et appliquées en comparaison aux autres disciplines. Les professeures et les professeurs de sciences de la santé, pures et appliquées sont plus nombreux à trouver leurs étudiantes et étudiants faibles et sont moins intéressés par leur développement personnel. Mis à part en biologie, où il s'est avéré que les approches pédagogiques étaient plus centrées sur les étudiantes et étudiants, les professeures et les professeurs en sciences de la santé, pures et appliquées sont plus autoritaires, ont un sens de la hiérarchie plus prononcé et la recherche leur est souvent prioritaire. Leurs approches pédagogiques sont plus centrées sur le contenu et il y a en général moins d'opportunités pour les étudiantes et étudiants d'avoir des interactions significatives avec les membres de la faculté (Astin & Astin, 1992; Lindblom-Ylänne & al., 2010; Lueddeke, 2003; Van Sickle, 1996). Cela participerait au décrochage (Astin & Astin, 1992), particulièrement chez les femmes (Xu, 2008). Des relations maître-élève plus froides diminuent le sentiment d'efficacité des étudiantes et étudiants ainsi que leurs performances, mais des relations plus chaleureuses auraient l'effet contraire (Vogt, 2008; Johnston, 1996). Pour une cohorte d'étudiantes et d'étudiants en chimie organique, une bonne relation maître-élève a été corrélée à de meilleures performances et une meilleure confiance en soi (Micari & Pazos, 2012). L'immédiateté non-verbale a des retombées positives en sciences et diminue l'anxiété, entre autres celles reliées aux mathématiques

(Kelly & al., 2015). Cela peut expliquer les résultats de Muller (2001) montrant qu'une attitude bienveillante peut avoir un impact sur les performances en mathématiques, particulièrement pour les élèves jugés à risque. Il y aurait donc un intérêt à poursuivre les recherches autour de la bienveillance chez les enseignantes et enseignants en sciences de la santé, pures et appliquées. D'autant plus qu'on ne peut pas se prononcer sur la transférabilité des études faites dans le milieu universitaire aux États-Unis ou en Chine avec la réalité des collèges Québécois.

Objectifs spécifiques

Notre revue de littérature nous a permis de constater que les attitudes et les pratiques en lien avec la bienveillance à l'ordre d'enseignement supérieur ont reçu une attention limitée. La façon et le degré par lesquelles la bienveillance se manifeste peut dépendre du genre (Lu, 2018), du niveau de scolarité (Pirrone & Catani, 2012), de l'âge, de l'expérience (McLaughlin, 1991) ainsi que du nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe ou par session (Cooper, 2004; Yoneyama & Murphey, 2007). Il semble également y avoir une différence marquée à cet égard entre les disciplines des sciences de la santé, pures et appliquées et les autres disciplines (Christe, 2013). Nos hypothèses sont que ces mêmes facteurs peuvent influencer les attitudes et les pratiques reliées à la bienveillance des enseignantes et enseignants du collégial. Plus particulièrement, les enseignantes et enseignants en sciences de la santé, pures et appliquées qui auraient une perception plus négative de la bienveillance et en manifeste moins grande quantité dans leur pratique que

les enseignantes et enseignants des autres disciplines. Pour la présente étude, nous formulons donc les deux objectifs suivants :

1. Établir un portrait des attitudes à l'égard de la bienveillance et des manifestations dans la pratique de ces attitudes d'enseignantes et d'enseignants en sciences de la santé, pures et appliquées de niveau collégial en les comparant avec celles d'enseignantes et d'enseignants d'autres familles disciplinaires.
2. Comparer les attitudes et les manifestations dans la pratique des enseignants et des enseignants de différentes familles disciplinaires en fonction du genre, de l'âge, du niveau de scolarité, de l'expérience et du nombre d'étudiantes et d'étudiants.

Chapitre 3

Méthodologie

Selon Fortin et Gagnon (2015), la recherche relationnelle exploratoire s'avère pertinente lorsqu'un sujet est peu documenté et que la relation entre certains facteurs reste à déterminer. La faible quantité de littérature à propos de la bienveillance chez les enseignantes et enseignants du postsecondaire montre que la recherche à ce sujet en est à un stade exploratoire, particulièrement au Québec. Un essai de type enquête nous semble adéquat dans de telles circonstances. Celui-ci s'inscrit dans une posture épistémologique post-positiviste puisque nous concevons que la réalité existe indépendamment du chercheur (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011).

Le présent chapitre précise la démarche retenue pour atteindre les objectifs spécifiques de cet essai. Dans un premier temps, nous dévoilons les critères qui ont guidé le choix des participantes et participants et le recrutement de notre échantillon de convenance. Ensuite, nous décrivons l'élaboration de notre instrument de mesure, un questionnaire à items auto-rapportés qui fait par la suite l'objet d'analyses descriptives et inférentielles sur plusieurs facteurs démographiques telles que l'âge, le genre, le niveau de scolarité, l'expérience, la taille moyenne d'un groupe et le total d'étudiantes et d'étudiants par session. Nous terminons avec les aspects éthiques considérés tout au long de la collecte et de l'analyse.

Participant·es et participant·s

Dans cette section, nous présentons la composition de l'échantillon constitué aux fins de la présente étude ainsi que les modalités du recrutement. Nous terminons avec une vue d'ensemble des caractéristiques démographiques des participant·es et participant·s.

Un minimum de 120 participant·es et participant·s pour l'ensemble des disciplines visées est souhaitable, avec une taille de 30 pour chaque famille disciplinaire, afin d'obtenir une distribution statistique acceptable. Idéalement, une répartition homogène entre le genre, l'âge, le niveau d'expérience, la discipline d'appartenance et tout autre facteur démographique est souhaitable pour bâtir des sous-groupes de taille équivalente et d'assurer une bonne représentativité. Cependant, la participation s'effectuant sur une base volontaire, nous n'avons pas eu de contrôle sur le nombre et le type de répondant·es et de répondant·s.

Puisque la traduction et la validation d'un questionnaire sont un enjeu en soi (Fortin & Gagnon, 2015) et que nous n'avons pas ici les ressources pour faire appel à un traducteur, les collèges anglophones n'ont pas été considérés. L'un des objectifs étant de comparer les attitudes et les pratiques des enseignantes et enseignants en sciences de la santé, pures et appliquées, la chercheuse n'a retenu que les collèges francophones offrant les programmes 200.B0 ou 200.C0. Pour des raisons logistiques, nous nous sommes également limités aux collèges accessibles en transport en commun dans la grande région de Montréal. Parmi les collèges qui ont été contactés, huit ont accepté de participer à cette enquête. Environ 1900 enseignantes et enseignants ont pu être contactés via la coordination de leur département.

Le lien menant au questionnaire a été diffusé par courriel aux coordonnatrices et coordonnateurs des divers départements et la participation s'est effectuée sur une base volontaire. Un exemplaire du document distribué se trouve à l'appendice C. Il contient les informations nécessaires à la compréhension du projet et au consentement. On y retrouve aussi les critères d'échantillon. Ce courriel a pu par la suite être relayé aux membres des départements. Les mêmes informations se trouvaient sur la première page du questionnaire, inséré en appendice D, avec des détails supplémentaires sur les risques et les bénéfices liés à la participation. La chercheuse a offert la possibilité de venir présenter le projet en personne à tous les départements contactés. Une relance a été effectuée quelques semaines avant la période des examens finaux.

Il n'y pas de contraintes au niveau du genre, de l'âge, de l'expérience ou de la formation pour la composition de l'échantillon. Les deux critères d'inclusion sont

- Posséder une expérience d'au moins une session complète à temps plein ou partiel.
- Dans les douze derniers mois, avoir dispensé un cours offert exclusivement à des étudiantes et étudiants inscrits à un programme préuniversitaire.

Afin de clarifier le deuxième critère d'inclusion, le critère d'exclusion suivant a été transmis aux participantes et participants :

- Enseigner exclusivement à la formation continue, dans des programmes techniques ou à des étudiants n'étant pas inscrits dans des programmes préuniversitaires.

Le premier critère nous permet de nous assurer que nous pourrions utiliser la même référence pour tous nos répondantes et répondants, qui devront se situer par rapport au dernier semestre complété auprès des étudiantes et étudiants des programmes cibles. Cela permet également de s'assurer d'une expérience minimale en enseignement. Puisque le questionnaire fait référence à des événements passés, nous avons choisi de limiter à 1 ou deux an(s) la période pour laquelle la répondante ou le répondant devrait faire appel à ses souvenirs. Le dernier critère permet d'éviter de recruter des enseignantes ou des enseignants interagissant surtout avec des étudiantes ou des étudiants en techniques. La population étudiante est plus hétérogène au secteur technique. La moyenne d'âge y est également plus élevée (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2013). La présence de nombreux stages et l'orientation axée sur l'insertion dans le milieu du travail en font des programmes bien différents des programmes préuniversitaires. Pour ces raisons, nous n'avons pas la certitude que le comportement des enseignantes et enseignants est similaire dans le contexte d'un programme technique. Nous imposons aussi une limite d'un an puisque les items du questionnaire font appel aux souvenirs des participantes et participants.

Portrait des répondantes et répondants

Parmi les 140 questionnaires remplis, 134 ont pu être conservés. Les six questionnaires écartés étant vides au-delà des questions d'ordre démographique. Considérant la population de 1900 enseignantes et enseignants estimée à l'aide des bottins

des collègues participants et notre échantillon, environ 7,4 % des enseignantes et enseignants contactés ont répondu à notre questionnaire.

L'âge moyen de notre échantillon est de 43 ans (é.t. = 10) ans. Nous pouvons observer la distribution par famille disciplinaire et par genre au tableau 2. Les sciences de la santé, pures et appliquées représentent 34% de cet échantillon. Sur l'ensemble, nous retrouvons 60% de femmes, 90% possèdent au moins un diplôme de 2^e cycle et 90% ont plus de 5 ans d'expérience. La taille de leurs groupes varie entre 15 et 48 individus, pour une moyenne de 32 (é.t. = 7) étudiants ou étudiants par groupe et un total de 112 (é.t. = 40) par session.

Le genre, l'âge, le niveau de scolarité, l'expérience, la famille disciplinaire, la taille moyenne d'un groupe et le total d'étudiants par session sont les facteurs démographiques (variables indépendantes) que nous retenons pour notre analyse.

Il nous faut élaborer sur les disciplines qui sont concernées par la présente étude. Au collégial, les programmes préuniversitaires 200.B0 (sciences de la nature) et 200.C0 (sciences informatiques et mathématiques) regroupent les disciplines de la formation spécifique suivantes: biologie, chimie, informatique, géologie, mathématiques et physique. Puisque nous souhaitons comparer les enseignantes et enseignants de ces six disciplines avec celles et ceux d'autres disciplines rencontrant des étudiantes et étudiants similaires, la population visée pour cet essai est donc celle des enseignantes et enseignants dispensant des cours au sein de programmes pré-universitaires. Parce qu'elles ne comprennent aucune dimension expérimentale, les mathématiques ne sont souvent pas considérées comme une science au sens propre. Il s'agit d'un débat qui dépasse le cadre

de cet essai. Puisque les mathématiques occupent une place importante dans la formation spécifique des étudiantes et étudiants en sciences de la santé, pures ou appliquées et parce que plusieurs cours de mathématiques sont préalables aux cours de sciences tels que la physique ou la chimie, nous choisissons d'inclure les mathématiques dans cette famille disciplinaire. Le tableau 2 détaille les différentes disciplines recensées lors de l'échantillonnage.

Tableaux 2

Distribution de l'échantillon par familles disciplinaires

		Famille disciplinaire				Total
		Sciences de la santé, pures et appliquées	Sciences humaines et sociales	Arts et lettres	Activité physique	
Genre	Homme	20	13	12	6	56
	Femme	25	25	27	4	81
	Indéterminé	1	0	1	0	2
Total		46	38	40	10	134

Nous remarquons qu'un nombre plus grand de femmes a participé à la recherche. Le nombre de répondantes et de répondants est trop faible pour nous permettre d'effectuer une analyse sur des disciplines individuelles. Les disciplines ont pu être regroupées en quatre catégories. Nous appellerons ces regroupements « Familles disciplinaires ». Les disciplines rattachées à la formation spécifique des étudiantes et étudiants inscrits dans un programme de sciences de la santé, pures ou appliquées ont été regroupées dans la colonne du même nom. La famille « sciences humaines et sociales » comprend les disciplines scientifiques se penchant sur la psyché humaine ou les faits sociaux telles que la

psychologie, l'anthropologie, l'économie ou l'histoire. La famille « arts et lettres » comprend la littérature, les langues, la philosophie et les disciplines artistiques, excluant la danse. Celle-ci a été regroupée avec l'éducation physique dans la famille « Activité physique ». La taille du sous-groupe Activité physique n'étant pas significative, nous l'avons exclu des analyses effectuées en fonction des familles disciplinaires.

Instrument de mesure

Pour son caractère anonyme, son efficacité et la standardisation de réponses factuelles, le questionnaire à items auto-rapportés est la méthode de collecte de données que nous avons retenue (Fortin & Gagnon, 2015). C'est également une méthode à diffusion rapide ne nécessitant pas d'assistance. L'utilisation de la plateforme Survey Monkey permet une extraction directe des données vers les logiciels Excel et SPSS. Le pré-test a permis de déterminer qu'un maximum de vingt minutes est nécessaire pour remplir le questionnaire qui ne comprend que des questions fermées, excluant les questions d'ordre démographique. Cette section présente les détails sur la conception et la validation de notre outil de collecte.

Le questionnaire est structuré en fonction de nos deux objectifs et est divisé en quatre parties. Nous n'avons pas repéré d'instruments nous permettant de mesurer exhaustivement les pratiques et les attitudes reliées à la bienveillance s'adressant au corps professoral. Nous avons donc formulé en majorité les items de la présente étude et ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'une pré-validation scientifique. Cependant quelques items tirés des outils élaborés par Bulach (1996) et Gholami (2012), traduits librement, ont été

incorporés. Le contenu du questionnaire est basé sur les éléments relevés dans le cadre de référence du présent essai, synthétisés au tableau 1. Les sous-échelles que nous avons considérées sont comparables aux catégories de ce tableau. Parce qu'il est impossible pour la répondante ou le répondant de juger de manière objective de la fréquence de ses comportements non-verbaux, nous ne retrouvons pas d'items à ce sujet dans le questionnaire. Les sous-échelles conservées pour notre analyse sont présentées dans la section sur la fidélité et la validité. Elles sont également détaillées à l'appendice A.

Fidélité et validité

Les critères de Durand et Blais (2016) pour s'assurer de la fidélité de l'instrument sont d'obtenir, sans erreur lors de l'enregistrement des informations, la coopération des participantes et participants ainsi que des réponses honnêtes de leur part. Puisque la participation s'est effectuée en ligne et sur une base volontaire et anonyme, les chances que la répondante ou le répondant ait été disponible, honnête et disposé à répondre librement ont été maximisées.

Notre outil de collecte a été soumis à un prétest et approuvé par un expert, soit la direction de la recherche. Ces deux vérifications externes répondent aussi à l'une des conditions énoncées par Durand et Blais (2016) pour vérifier la validité, soit de s'assurer que les participantes et participants comprennent le sens des questions. Le questionnaire a été soumis à un échantillon de six personnes travaillant ou ayant travaillé dans le réseau de l'éducation. Elles ont été recrutées via un appel à tous dans le réseau de contacts de la chercheure. Les personnes retenues avaient toutes une expérience en enseignement

postsecondaire et ne travaillaient pas dans l'un des collèges visés par la recherche au moment du prétest ou de la collecte de données. Ces six personnes n'ont pas été comptabilisées dans l'échantillon final. Le prétest a permis de clarifier certains énoncés et de mieux regrouper les items. Le temps consacré à répondre au questionnaire variait entre 14 et 18 minutes, d'où la limite de 20 minutes mentionnée aux participantes et aux participants lors du recrutement. La chercheuse a également porté une attention particulière à l'emploi d'un langage neutre dans la rédaction des items.

Suite à la collecte de données, nous avons évalué la cohérence interne de notre instrument. D'abord en vérifiant la validité de notre construit avec une analyse préliminaire par réduction de facteur puis en évaluant l'indice de fidélité avec le calcul des alphas de Cronbach. Notre analyse préliminaire nous a amené à conserver 63 de nos items et de les répartir en 14 sous-échelles. Plusieurs items ont été écartés et certains ont été déplacés lors de cette analyse. Notre dictionnaire de variable, dont un exemplaire se trouve à l'appendice A, fourni le détail des échelles, dont les alphas de Cronbach se situent entre 0,63 et 0,86.

Le dictionnaire comprend trois parties. La première concerne les informations démographiques de nos participantes et participants comme leur genre, leur âge, leur niveau de scolarité, leur expérience ou leur discipline d'appartenance. Nous avons pu calculer l'expérience des participantes et participants à partir du nombre d'années à temps plein et partiel inscrit sur le questionnaire. Nous avons associé chaque participante ou participant à une famille disciplinaire à partir de leur département et, dans de rares cas, en nous appuyant sur la discipline associée à leur plus haut niveau de scolarité.

Les deux autres parties de notre dictionnaire de variables sont les échelles utilisées lors de notre analyse, soient les variables d'attitudes et les variables de manifestations. Pour évaluer les attitudes, nous avons demandé aux répondantes et répondants de situer leur opinion à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq entrées allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». Nous avons évalué deux types d'attitudes. La Disposition à la bienveillance et les attitudes face aux manifestations de bienveillance. La Disposition à la bienveillance a été évaluée à la toute fin du questionnaire, suite à la présentation d'une courte définition du concept de bienveillance, disponible à l'appendice A, puis en demandant à la répondante ou au répondant de situer son degré d'accord pour différentes opinions au sujet de la bienveillance relevées dans la littérature.

Les variables de manifestations ont été évaluées en colligeant les fréquences de plusieurs manifestations de bienveillance sur une échelle de type Likert à cinq modalités allant de «1 fois » à «10 fois et plus ». C'est pour éviter toute subjectivité dans l'interprétation de l'échelle pour les items où il est question de fréquences que nous avons opté pour une gradation quantitative au lieu de l'échelle classique *Jamais, Rarement, Parfois, Souvent, Toujours*. Pour les manifestations plus communes, comme interpeller les étudiantes et étudiants par leur nom, les participantes et participants devaient baser leur réponse sur la dernière session enseignée. Pour les manifestations plus singulières, par exemple écrire une lettre de recommandation, nous avons indiqué de considérer les quatre dernières sessions enseignées.

Nos sous-échelles ont été séparées en deux catégories. D'abord, nous avons regroupé trois variables d'attitudes concernant la bienveillance. Il s'agit des trois

premières sous-échelles présentées à l'appendice A. La première, Disposition à la bienveillance (6 items, $\alpha = 0,79$), a été constituée à partir des réponses des participantes et participants suite à leur lecture d'une description du concept de bienveillance. Les deux autres, Attitude face au mentorat (4 items, $\alpha = 0,73$) et Attitude face à la connaissance des étudiants (4 items, $\alpha = 0,70$), représentent deux dimensions fondamentales du concept de bienveillance et sont constituées à partir des réponses des participantes et participants avant cette lecture d'une description du concept de bienveillance. Nous regrouperons ces trois variables sous le nom « variables d'attitudes ».

Les onze sous-échelles restantes sont plus générales et regroupent des items reliés autant à la fréquence des manifestations qu'aux attitudes face à ces manifestations. La sous-échelle Humour (5 items, $\alpha = 0,85$) mesure la place accordée à l'humour en classe et dans la relation maître-élève tandis qu'Expressivité (4 items, $\alpha = 0,65$) donne une indication sur l'utilisation de l'espace avec son langage corporel. La sous-échelle Transparence (5 items, $\alpha = 0,66$) réfère à la franchise lors de la rétroaction et Chaleur humaine (6 items, $\alpha = 0,73$) à l'expression d'une attitude chaleureuse. Il y a une nuance à faire entre Connaissance des étudiants (4 items, $\alpha = 0,86$) et Contact personnalisé (4 items, $\alpha = 0,65$). La première concerne l'acquisition d'informations au sujet de l'étudiante ou étudiant tandis que la deuxième évalue les interpellations individuelles telles qu'utiliser le prénom ou personnaliser un commentaire rétroactif. Il y a aussi une distinction entre Engager les étudiants au contenu (4 items, $\alpha = 0,63$) qui concerne l'offre de contenu didactique et pédagogique alors qu'Encouragement à la participation (5 items, $\alpha = 0,71$) fait référence à la participation en classe. Il faut également différencier Mentorat (5 items,

$\alpha = 0,81$) et Encouragement au dépassement de soi (4 items, $\alpha = 0,75$). La première réfère au rôle de conseiller et de mentor que peut prendre l'enseignantes ou enseignant et la deuxième fait référence aux défis et au soutien à la persévérance scolaire. Finalement, la sous-échelle Disponibilité (3 items $\alpha = 0,75$) mesure la présence au bureau.

Nous ferons référence à ces onze sous-échelles sous le nom de « variables de manifestations » puisqu'elles concernent des actions spécifiques. Notons que nous retrouvons également dans cette catégorie des variables concernant le mentorat et la connaissance des étudiantes et étudiants. Notre analyse préliminaire nous a permis de séparer les items de ces deux sous-échelles en manifestations et en attitudes distinctement.

Plan d'analyse

Tel qu'évoqué, nos données ont été classées et analysées à l'aide des logiciels Excel et SPSS. Les échelles élaborées à partir des items de notre questionnaire nous permettent de brosser un portrait des attitudes et des pratiques des enseignantes et enseignants du collégial en fonction des facteurs démographiques et des variables d'attitudes et de manifestations. Nous avons vu à ce que tous nos sous-groupes démographiques de répondantes et de répondants aient une taille minimale de 30 afin d'assurer un minimum de puissance statistique et la normalité de la distribution.

Pour comparer les sous-groupes entre eux, nous avons réalisé plusieurs tests reliés aux statistiques inférentielles (Fortin & Gagnon, 2015). Ces comparaisons se sont effectuées en considérant les facteurs démographiques dépendants Genre, Âge, Niveau de scolarité, Expérience, Famille disciplinaire, Taille moyenne d'un groupe et Total

d'étudiants rencontrés dans une session. Dans un premier temps, nous avons regroupé les variables d'attitudes et avons ensuite effectué des analyses de variance multivariées (MANOVA - Trace de Pillai) afin de déceler les éventuelles différences entre les groupes quant aux facteurs retenus aux fins de la présente étude. Cette forme d'analyse est à privilégier lorsque nous avons un grand nombre de variables dépendantes qui pourraient être corrélées (Carey, 1998). Par la suite, nous avons effectué des analyses de variance univariées (ANOVA) lorsque les résultats des tests univariés indiquaient la présence de différences significatives sous le seuil de 0,05. Finalement, des tests post-hoc (Tukey) ont été menés sur les variables dépendantes atteignant le seuil de signification pour les facteurs comportant plus de deux niveaux. Nous avons retenu le test de Tukey plutôt que celui de Scheffé ou de Bonferroni parce que nous avons un grand nombre de sous-groupes à comparer et parce que l'intervalle de confiance du test de Tukey est plus étroit (Stevens, 1999; Pennsylvania State University, 2018). De plus l'écart de taille entre nos groupes ne dépasse pas un facteur 3.

La même démarche analytique a par la suite été appliquée aux variables dépendantes de manifestations de bienveillance. Pour classifier nos tailles d'effet, nous avons suivi les indications de l'université de Sherbrooke. Ainsi l'ampleur des tailles d'effet ont été délimitées selon les valeurs 0,01 (petite), 0,06 (modérée) et 0,14 (large) (Université de Sherbrooke, 2019).

Considérations éthiques

Le questionnaire a été soumis à tous les comités d'éthique à la recherche des Cégeps retenus en novembre 2018. L'aval du comité de chaque établissement a été obtenu avant de contacter les coordonnateurs et les coordonnatrices en février 2019. La chercheuse a également suivi la formation en ligne EPTC – 2 offert par le groupe consultatif interorganisme de la recherche en éthique de du gouvernement du Canada. La présente section détaille toutes les mesures qui ont été prises pour respecter les droits des participantes et participants ainsi que tous les aspects éthiques du projet.

Nous nous sommes assurés de respecter le consentement, l'anonymat et la confidentialité des participantes et participants. Les buts de la recherche ont été annoncés clairement aux membres des départements dans le courriel contact ainsi qu'au tout début du questionnaire. Un exemplaire de cette page de présentation se trouve à l'appendice C. Au même endroit, nous spécifions les risques rattachés à la recherche et garantissons l'anonymat et la possibilité de retirer son consentement en tout temps. Le souhait de se retirer constitue en soi une circonstance valide de retrait. La recherche ne nécessite pas l'emploi de la divulgation partielle ou de la tromperie. Il a été possible de contacter la chercheuse en tout temps pour obtenir des précisions.

Seules les données regroupées où il n'est pas possible d'identifier des individus sont présentées dans l'essai. Au souhait des comités éthique des établissements participants, aucun collège ou département n'a été présenté individuellement. Les données n'ont été accessibles qu'à la chercheuse et ont été entreposées sur un ordinateur protégé par un mot

de passe. Avec toutes ces précautions, notre intention est de respecter les trois principes pour le respect de la dignité humaine de l'*Énoncé de politique des trois Conseils*.

Il n'y a pas d'inconvénient physique, mental, social ou moral considérable associé au questionnaire. Pour cette raison, et parce que le projet de recherche n'est pas financé, aucune compensation financière n'a été offerte aux participantes et aux participants. La tâche demandée au coordonnateur a été limitée à deux courriels à faire suivre. Nous estimons également que la durée évaluée de 20 minutes pour le questionnaire ne représente pas un investissement de temps significatif. Nous n'identifions pas de risques importants reliés à la participation à la recherche et évaluons que nous nous trouvons sous le seuil de risque minimal.

En juin 2019, une fois la collecte terminée, les données ont été téléchargées puis supprimées de la plateforme Survey Monkey. Elles ont été codifiées et conservées sur l'ordinateur de la chercheuse jusqu'à l'évaluation finale de l'essai, prévue à l'automne 2019. Pour des raisons de sécurité, la plateforme SurveyMonkey ne communique pas l'emplacement physique de ses serveurs. Toutefois, ceux-ci sont protégés et surveillés par de multiples mécanismes, parmi lesquels on retrouve un système de surveillance continu, des caméras, un registre de visiteurs et un accès restreint. Les données stockées sur les serveurs sont également cryptées (Survey Monkey, 2018).

Advenant la publication d'un article ou une présentation lors d'un colloque, il sera possible d'informer les participantes et participants. Afin d'obtenir un suivi, la participante ou le participant doit activement en faire la demande auprès de la chercheuse.

Chapitre 4

Résultats

Les résultats de la présente étude sont exposés en deux parties. La première concerne les analyses multivariées et univariées sur les trois variables d'attitudes (Disposition à la bienveillance, Attitude face à la connaissance des étudiants et Attitude face au mentorat), à partir des différents facteurs démographiques retenus, ici le genre, l'âge, le niveau de scolarité, l'expérience, la famille disciplinaire, la taille moyenne des groupes et le nombre d'étudiants. La deuxième partie refait les mêmes types d'analyse, avec cette fois-ci les variables de manifestations de bienveillance (Chaleur humaine, Connaissance des étudiants, Contact personnalisé, Disponibilité, Encouragement à la participation, Encourager au dépassement de soi, Engager les étudiants au contenu, Expressivité, Humour, Mentorat et Transparence).

Avant de détailler l'analyse quantitative et les résultats qui en émergent, il convient de mentionner que nos résultats respectent les trois postulats de l'analyse de variance multivariées (Université de Sherbrooke, 2019). Nos groupes sont indépendants et les valeurs des populations sont normales (coefficient d'aplanissement $< |3|$ et coefficients d'asymétrie $< |2|$) (DeCarlo, 1997; George & Mallery, 2010). Pour l'homogénéité des variances des différents groupes, une minorité de variables dépendantes ont un résultat significatif pour le test d'égalité de variance de Levene. Cependant, l'analyse de variance est réputée robuste pour des différences de variances allant jusqu'à un facteur de 4 entre les sous-groupes et lorsque les groupes sont équivalents, ce qui est toujours le cas ici (Rakotomalala, 2019).

Variables d'attitudes

L'analyse de variance multivariée (MANOVA) s'est montrée non-significative pour l'âge, $F_{(6, 242)} = 0,92$, $p = 0,48$, η^2 partiel = 0,02, le niveau de scolarité, $F_{(6, 240)} = 0,65$, $p = 0,69$, η^2 partiel = 0,02, l'expérience, $F_{(6, 242)} = 0,68$, $p = 0,66$, η^2 partiel = 0,02, la taille moyenne des groupes, $F_{(3, 121)} = 1,77$, $p = 0,16$, η^2 partiel = 0,04, le nombre d'étudiants, $F_{(3, 121)} = 2,38$, $p = 0,07$, η^2 partiel = 0,06 et la famille disciplinaire, $F_{(61, 222)} = 1,03$, $p = 0,41$, η^2 partiel = 0,03.

L'analyse multivariée menée sur les variables d'attitudes atteint cependant le seuil de signification pour le genre, $F_{(3, 119)} = 3,21$, $p < 0,05$, η^2 partiel = 0,08. Les tests univariés, détaillés au tableau 3, indiquent que les femmes rapportent accorder plus d'importance à la connaissance des étudiantes et étudiants et davantage d'ouverture au concept de bienveillance. L'êta carré partiel indique un effet de taille modérée pour ces deux éléments. La moyenne est plus élevée chez les femmes dans les deux cas.

Variables de manifestations

L'analyse de variance multivariée (MANOVA) s'est montrée non-significative pour l'âge, $F_{(22, 206)} = 0,81$, $p = 0,71$, η^2 partiel = 0,08, le niveau de scolarité, $F_{(22, 206)} = 1,35$, $p = 0,14$, η^2 partiel = 0,13 et l'expérience, $F_{(22, 206)} = 0,40$, $p = 0,99$, η^2 partiel = 0,04. Nous n'avons pas effectué d'analyse multivariée sur les variables de manifestation avec la taille moyenne d'un groupe et le nombre d'étudiants pour une session puisque les énoncés des items composant nos sous-échelles de manifestations se rapportaient en partie à des fréquences. Un nombre d'étudiantes et d'étudiants plus grand biaise nécessairement

Tableau 3

Univariés sur le genre et les variables d'attitudes

Variables d'attitudes	Moyenne (écart-type)		F êta carré partiel
	Hommes	Femmes	
Attitude face à la connaissance des étudiants	4,15 (0,78)	4,45 (0,53)	6,67* 0,05
Attitude face au mentorat	3,63 (0,80)	3,78 (0,70)	1,17 0,01
Disposition à la bienveillance	3,61 (0,64)	3,83 (0,40)	5,56* 0,04
* < 0,05 ** < 0,01 *** < 0,001			

les réponses vers le haut. Il n'est alors pas pertinent d'effectuer une analyse entre ces facteurs démographiques et les variables de manifestations.

L'analyse multivariée menée sur les variables de manifestations atteint le seuil de signification pour le genre, $F_{(11,101)} = 2,45$, $p = 0,01$, η^2 partiel = 0,21. Nous avons un univarié significatif, $p < 0,05$, pour Contact personnalisé. Le tableau 4 donne le détail des résultats univariés. On remarque une différence significative sur la variable Contact personnalisé ($p < 0,01$). La taille de l'effet est modérée et la moyenne est plus élevée chez les femmes que chez les hommes.

Tableau 4

Univariés pour le genre et les variables de manifestation

Variables de manifestations	Moyenne (écart-type)		<i>F</i> êta carré partiel
	Hommes	Femmes	
Chaleur humaine	4,56 (0,47)	4,70 (0,34)	3,20 0,03
Connaissance des étudiants	3,49 (1,09)	3,75 (0,90)	1,88 0,02
Contact personnalisé	3,81 (0,97)	4,28 (0,69)	8,97** 0,08
Disponibilité	4,36 (0,80)	4,35 (0,79)	0,00 0,00
Encouragement à la participation	3,57 (0,97)	3,73 (0,77)	0,91 0,01
Encourager au dépassement de soi	2,96 (1,04)	2,95 (0,88)	0,01 0,00
Engager les étudiants au contenu	3,45 (0,88)	3,69 (0,63)	2,69 0,02
Expressivité	3,99 (0,85)	4,00 (0,70)	0,00 0,00 0,95
Humour	3,99 (0,77)	3,91 (0,76)	0,23 0,00
Mentorat	2,55 (0,97)	2,76 (0,81)	1,59 0,01
Transparence	2,93 (0,78)	2,71 (0,70)	2,50 0,02
* < 0,05 ** < 0,01 *** < 0,001			

L'analyse multivariée menée sur les variables de manifestations atteint le seuil de signification pour les familles disciplinaires, $F_{(22,188)} = 2,22$, $p < 0,01$, η^2 partiel = 0,21. Nous avons plusieurs univariés significatifs, $p < 0,05$, pour Transparence, Disponibilité, Engager les étudiants au contenu et Mentorat. Le tableau 5 donne le détail des résultats univariés. On observe un écart significatif, $p < 0,05$, pour les variables Transparence, Disponibilité, Engager les étudiants au contenu et Mentorat. La taille d'effet pour ces éléments est modérée.

Au niveau des tests d'étendues de Tukey, on retrouve plus spécifiquement des différences significatives entre les sciences de la santé, pures et appliquées et les sciences humaines et sociales pour Mentorat ($p < 0,05$), Engager les étudiants au contenu ($p < 0,05$) et Disponibilité ($p < 0,05$). Pour les arts et lettres, il y a également des différences significatives avec sciences de la santé, pures et appliquées au niveau de Disponibilité ($p < 0,05$) et Transparence ($p < 0,05$). Les moyennes pour les sciences de la santé, pures et appliquées sont plus basses dans tous les cas, à l'exception de Disponibilité, où elle est plus grande par rapport aux deux autres familles disciplinaires.

Discussion

Nos objectifs sont d'établir un portrait des attitudes et des manifestations dans la pratique des enseignantes et enseignants du niveau collégial en sciences de la santé, pures et appliquées en fonction du genre, de l'âge, du niveau de scolarité, de l'expérience et du nombre d'étudiantes et d'étudiants afin de comparer ces attitudes et ces manifestations à

Tableau 5

Univariés pour les familles disciplinaires et les variables de manifestations

Variables de manifestations	Moyenne (écart-type)			<i>F</i> êta carré partiel
	Sciences de la santé, pures et appliquées	Sciences humaines et sociales	Arts et lettres	
Chaleur humaine	4,69 (0,30)	4,71 (0,35)	4,51 (0,54)	1,28 0,05
Connaissance des étudiants	3,47 (0,86)	3,81 (1,05)	3,75 (1,04)	1,33 0,03
Contact personnalisé	4,04 (0,81)	4,07 (0,90)	4,15 (0,85)	0,15 0,00
Disponibilité	4,66 (0,44)	4,20 (0,93)	4,22 (0,87)	4,40* 0,08
Encouragement à la participation	3,59 (0,80)	3,80 (0,72)	3,67 (1,04)	0,59 0,01
Encourager au dépassement de soi	2,84 (0,77)	2,94 (0,97)	3,08 (1,16)	0,53 0,01
Engager les étudiants au contenu	3,40 (0,78)	3,82 (0,68)	3,55 (0,71)	3,20* 0,06
Expressivité	3,89 (0,71)	4,11 (0,65)	4,13 (0,86)	1,18 0,02
Humour	3,79 (0,77)	4,07 (0,63)	3,89 (0,87)	1,28 0,02
Mentorat	2,40 (0,75)	2,91 (0,92)	2,84 (0,95)	3,83* 0,07
Transparence	2,62 (0,70)	2,70 (0,79)	3,09 (0,72)	3,92* 0,07

* < 0,05

** < 0,01

*** < 0,001

celles d'enseignantes et d'enseignants de niveau collégial d'autres disciplines rattachées aux programmes préuniversitaires. Nos analyses ont révélé des résultats significatifs statistique sur plusieurs variables dépendantes quand nous avons comparé des groupes constitués sur la base du genre et de la famille disciplinaire. Les différences observées dans le cas des autres facteurs n'atteignent pas le seuil de signification.

Attitudes face à la bienveillance

Peu de facteurs démographiques ont révélé des différences significatives pour les variables d'attitudes. L'âge, le niveau de scolarité et le niveau d'expérience n'affectent ni la disposition à la bienveillance, ni les attitudes face au mentorat et à la connaissance des étudiantes et étudiants. Moran (2011) et O'Connor (2008) ont obtenu les mêmes résultats avec un échantillon d'enseignantes et d'enseignants du secondaire et les nôtres montrent qu'il en serait de même au niveau collégial. Les croyances reliées à la manifestation de bienveillance, telles que la menace au statut d'autorité, la diminution de l'autonomie de l'étudiante ou étudiant, l'utilité d'apprendre à les connaître ou de jouer un rôle dans leur développement personnel moduleraient très peu dans le temps ou selon l'expertise de l'enseignante ou enseignant.

Easton et Laar (1995) ont rapporté que les enseignantes et enseignants du postsecondaire incluaient dans leur définition de tâche de conseiller les étudiantes et étudiants, sans distinction majeure entre les facultés. Nos résultats sont semblables, puisqu'il n'y a pas de différences significatives entre les familles disciplinaires pour Disposition à la bienveillance, Attitude face au mentorat et Connaissance des étudiants.

L'importance accordée à la bienveillance est semblable pour les enseignantes et enseignants en sciences de la santé, pures et appliquées (SPA), sciences humaines et sociales (SHS) et arts et lettres (AL). Ils sont tout autant portés à inclure une dimension de conseillère ou conseiller dans leur rôle professionnel et ils accordent la même valeur au fait d'apprendre à connaître les étudiantes et étudiants.

Contrairement à nos attentes, la taille d'un groupe et le nombre total d'étudiantes et étudiants par session n'affectent pas les attitudes face à la bienveillance et à ses manifestations. Entrer en contact personnalisé avec un nombre élevé d'individus ne se fait pas sans effort. Considérant la courte durée d'une session au collégial (15 semaines), à raison de deux ou trois sessions par année, il serait acceptable de penser que le défi d'établir une relation personnalisée est trop important et qu'il n'est pas nécessaire de l'inclure dans la définition de son rôle professionnel (Burford, 2013). Ainsi, nous nous attendions à ce que la disposition face à la bienveillance et les attitudes face au mentorat et à la connaissance des étudiantes et étudiants soient significativement différentes pour les enseignantes et enseignants avec de petits ou grands groupes. Nos résultats montrent que ce n'est pas le cas. Nous n'avons pas retrouvé l'écart significatif à partir du point de brisure de 25 individus par groupe établi par Yoneyama et Murphey (2007) avec des enseignantes et des enseignants du Japon. Puisque les enseignantes et les enseignants à temps plein du collégial supervisent plus d'un groupe par session, le total d'étudiantes et étudiants par session est toujours plus élevé que 25. Le nombre total d'étudiantes et étudiants par session semble alors être une mesure plus adéquate pour déterminer s'il y a des écarts significatifs entre les enseignantes et enseignants qui supervisent un plus petit

nombre d'individus que ceux qui en supervisent un plus grand nombre. Même avec cette seconde approche, nos résultats ne montrent aucune différence significative. Les deux facteurs démographiques reliés à la quantité d'étudiantes et d'étudiants n'ont pas d'impact significatif sur les variables d'attitudes. Nous pouvons alors conclure que le rôle que l'enseignante ou enseignant se donne dans le développement personnel de ses étudiantes et étudiants n'est pas affectée par la quantité d'individus supervisés par l'enseignante ou l'enseignant.

Au niveau du genre et des attitudes face à la bienveillance, on constate des différences significatives entre les hommes et les femmes. En général, les femmes voient la bienveillance d'un œil plus favorable et accordent plus d'importance à connaître leurs étudiantes et leurs étudiants. Elles trouvent plus important que les hommes de manifester de la bienveillance au niveau collégial et ont moins de croyances négatives à ce sujet. Elles rapportent moins souvent que les hommes qu'être bienveillantes pourrait nuire à leur statut de figure d'autorité ou nuire au développement de l'autonomie des étudiantes et étudiants. Elles accordent également une utilité plus grande à retenir le nom des étudiantes et étudiants et à s'intéresser à eux individuellement. Nous pourrions nous avancer ici et dire qu'il est plus accepté socialement pour les femmes d'exprimer l'importance accordée à la connaissance des autres, même si, au niveau de la majeure partie des variables de manifestations, il n'y a pas de distinction significative entre les hommes et les femmes.

Manifestations de bienveillance

Sur les onze variables de manifestations, une seule différence significative entre les hommes et les femmes a été décelée. Les femmes obtiennent une moyenne significativement plus élevée que les hommes pour la variable Contact personnalisé. Elles rapportent plus souvent utiliser le prénom pour interpeller une étudiante ou un étudiant et fourniraient davantage de rétroaction personnalisée, verbalement ou à l'écrit. Cela concorde avec les propos de Vogt (2002) et Barber (2002) qui ont montré que les hommes et les femmes étaient autant aptes à manifester de la bienveillance, mais aussi avec l'idée que les femmes auraient davantage tendance à entrer en relation avec les autres (Acker, 1995; Lu, 2018; McCall, 1989). À des degrés similaires, les deux groupes se montrent disponibles à l'extérieur de la classe, utilisent l'humour avec leurs étudiantes et étudiants et font preuve de transparence dans leur rétroaction. Par contre, sans nécessairement atteindre le seuil de signification, nous pouvons remarquer que les scores moyens pour certaines variables de manifestations sont plus élevés pour les femmes que pour les hommes. Ces variables sont Chaleur humaine, Connaissance des étudiants, Contact personnalisé, Encouragement à la participation, Engager les étudiants au contenu et Mentorat. La majeure partie de ces variables sont reliées à l'établissement d'une relation avec l'étudiante ou l'étudiant en tant que personne et non en tant qu'apprenante ou apprenant. Cette tendance est cohérente avec la distinction retrouvée au niveau de la variable Attitude face à la connaissance des étudiants, c'est-à-dire que les femmes accordent plus d'importance à établir un contact personnel avec les autres et, incidemment, ont des pratiques qui reflètent cette attitude.

Comme pour les variables d'attitudes, l'âge, l'expérience et le niveau de scolarité n'ont pas montré de différences significatives pour les variables de manifestations. L'écart d'âge entre l'enseignante ou l'enseignant et ses étudiantes et étudiants n'affecte pas sa disposition à se montrer facile d'approche, à les encourager ou les faire rire. Similairement, le nombre d'années d'expérience ou le niveau de scolarité ne semble pas avoir d'impact sur la propension à mettre en place des activités qui font participer la classe, à adapter le contenu en fonction des intérêts des étudiantes et étudiants ou à adopter une position de mentor. Le temps et l'expertise ne moduleraient donc pas la fréquence des pratiques rattachées à la bienveillance et l'importance accordée à ces pratiques. Cette remarque se fait sous toute réserve puisque nous n'avons pas comparé les mêmes enseignantes et enseignants dans le temps. Il serait possible que des changements surviennent aléatoirement dans le parcours d'une enseignante ou d'un enseignant et que ces changements soient uniformément distribués dans la population. Néanmoins, nous pourrions émettre l'hypothèse qu'une pratique bienveillante n'est pas quelque chose de générationnel ou d'acquis avec l'expérience, mais qu'elle est influencée par quelque chose de plus fondamental se précisant tôt dans le développement du rôle professionnel de l'enseignante ou enseignant.

Les professeures et professeurs sont bien intentionnés et ne vont pas hésiter à dire d'eux-mêmes qu'ils sont bienveillants (Thayer-Bacon & Bacon, 1996). Cependant, cela ne se manifeste pas nécessairement en pratique. Malgré l'absence de différences significatives au niveau des attitudes, les disciplines rattachées aux SPA se démarquent sur plusieurs variables de manifestations. Les SPA se distinguent des deux autres groupes

sur l'ensemble des variables de manifestations, mais ces différences n'atteignent le seuil de signification que pour quatre des onze variables. Effectivement, les scores moyens des SPA sont généralement plus bas que ceux des deux autres familles, à l'exception de Chaleur humaine qui n'est plus bas que par rapport aux SHS et de Disponibilité où les SPA ont le score le plus élevé. Même si cette tendance générale est conforme à notre attente concernant des pratiques moins bienveillantes pour les SPA que pour les autres familles disciplinaires, nous nous limiterons à discuter des quatre variables atteignant le seuil de signification.

La variable Disponibilité montre une démarcation significative, avec une taille d'effet modérée, entre les SPA et les deux autres familles. Les enseignantes et enseignants en SPA rapportent plus de disponibilité que les deux autres familles disciplinaires. Ils invitent plus souvent les étudiantes et étudiants à venir les consulter à l'extérieur de la classe et rapportent passer plus de temps avec eux à leur bureau. Il n'y a pas de raison particulière qui nous aurait permis de prédire ce résultat. Les disciplines de SPA ont la réputation d'être plus difficiles et d'exiger plus de temps pour l'intégration des apprentissages. Cela pourrait avoir une incidence sur l'offre et la demande de disponibilités à l'extérieur de la classe. La nature des travaux demandés en SPA est différente de ceux des SHS ou des AL. Ceux en SHS et en AL sont de plus longue haleine et permettent une certaine créativité tandis que les travaux demandés en SPA sont constitués de multiples exercices menant à une valeur spécifique. À cause de ce grand nombre et parce que les étudiantes et étudiants ont accès à une mesure immédiate de leur possible incompréhension, cela pourrait stimuler leur initiative à demander de l'aide.

D'autant plus que le diplôme collégial de sciences de la nature ouvre la porte à de nombreux programmes contingentés au niveau universitaire. Pour toutes ces raisons, la population étudiante des SPA manifeste probablement un grand intérêt pour les heures de bureau, mais il se pourrait aussi que les enseignantes et enseignants de SPA offrent d'office plus de disponibilités pour des motifs intrinsèques. Est-ce parce que les enseignantes et enseignants auraient eux-mêmes vécu ce besoin de disponibilité lorsqu'ils étaient aux études ? Est-ce parce qu'ils ressentent une pression de performance ? Cette pression se serait-elle développée lors de leurs études ? Sans que nous puissions repérer une cause définitive à la source de cette grande disponibilité, toutes nos suppositions relèvent de l'idée qu'il existe une culture distincte pour les disciplines de SPA.

Bien qu'aucune famille disciplinaire ne se démarquait au niveau de l'attitude face au mentorat, il y a une différence significative entre les SPA et les SHS en ce qui a trait aux manifestations de mentorat dans la pratique. Comparativement aux SHS, les SPA ont une moyenne significativement plus basse. Cet effet est également de taille modérée. Les enseignantes et enseignants en SPA rapportent moins d'évènements où ils ont conseillé ou offert du soutien en lien avec une situation personnelle vécue par une étudiante ou un étudiant. Ces résultats pour les variables Disponibilité et Mentorat forment un contraste intéressant. Tout en étant la famille disciplinaire passant le plus de temps à leur bureau avec leurs étudiantes et étudiants, les SPA sont également la famille disciplinaire rapportant des fréquences de pratiques associées au mentorat plus basses. Nous ne sommes pas en mesure d'expliquer définitivement les raisons de ce contraste. Cela pourrait être un choix délibéré de leur part, c'est-à-dire qu'ils choisiraient volontairement

de moins conseiller ou prêter oreille aux étudiantes et étudiants, une observation que fait également Christe (2013) dans sa revue de littérature. Puisqu'il n'y avait pas d'écart significatif entre la famille disciplinaire des SPA et les autres familles au niveau de l'attitude face au mentorat, nous nous attendions à ne pas retrouver d'écart significatif au niveau des manifestations de mentorat. Il s'agirait alors peut-être d'un manque d'opportunité, ce qui pourrait signifier que les étudiantes et étudiants auraient moins tendance à demander conseil aux enseignantes et enseignants de SPA. Cette tendance pourrait être reliée à la personnalité des étudiantes et étudiants de SPA ou à leur perception de leurs enseignantes et enseignants.

Pour la variable Engager les étudiants au contenu, nous retrouvons une autre différence significative entre la famille disciplinaire des SPA et celle des SHS. Encore ici, les enseignantes et les enseignants en SPA ont une moyenne significativement plus basse par rapport à ceux en SHS, avec un effet de taille modérée. Les enseignantes et enseignants en SPA rapportent utiliser moins les champs d'intérêts des étudiantes et étudiants pour alimenter leur contenu en classe. Il serait possible de débattre qu'il est plus difficile d'intégrer des éléments de l'actualité dans des cours de chimie ou de mathématique qu'en psychologie ou en économie puisque cela nécessiterait des connaissances plus pointues et abstraites. D'autre part, les sciences de la santé, pures et appliquées peuvent expliquer plusieurs phénomènes proches de la vie courante des étudiantes et étudiants. Nous nous permettons donc de rejeter ici l'hypothèse du manque d'opportunités pour engager les étudiantes et étudiants au contenu. Les enseignantes et enseignants en SPA rapportent effectuer moins d'activités où les étudiantes et étudiants peuvent participer et être actifs

et adaptent moins leur contenu en fonction des acquis, des capacités ou des suggestions des étudiantes et étudiants. Ceci nous permet d'avancer que les enseignantes et enseignants de cette famille disciplinaire ont des approches plus axées vers le contenu et moins envers les interactions des étudiantes et étudiants avec le contenu, une constatation qu'avaient également faite Astin et Astin (1992).

Les enseignantes et enseignants de SPA se distinguent de la famille des AL avec une moyenne plus basse pour la variable Transparence. La taille d'effet est modérée. Les enseignantes et enseignants de SPA sont moins prompts à signifier à une étudiante ou un étudiant si sa méthode de travail est inadéquate et à la ou le remettre en question sur la qualité de son travail ou son aptitude à réussir le cours.

La nature des travaux demandés aux étudiantes et étudiants en SPA est fondamentalement différente de ceux en AL. Les étudiantes et étudiants en AL doivent plus souvent soumettre des œuvres originales individuelles, sous forme de texte, de films ou d'œuvres artistiques tandis que les rapports de laboratoires en SPA sont généralement circonscrits et soumis en équipe. Il serait possible que les travaux d'équipe rendent plus difficile la détection d'étudiantes ou étudiants en difficulté et la transmission de recommandations ciblées et personnalisées. Nous ne pouvons nous prononcer sur la quantité réelle de rétroaction formative fournie en moyenne d'une famille disciplinaire par rapport à une autre. Cependant, les enseignantes et enseignants en SPA ont, en relatif, moins d'opportunités ou d'initiative pour le faire de manière directe et franche.

Revenons sur la seule variable où la famille des SPA se distingue des deux autres familles disciplinaires, Disponibilité. Bien que les enseignantes et enseignants en SPA

rapportent être moins disposés à conseiller les étudiantes et étudiants sur un plan personnel (variable Mentorat), ils le sont davantage que les enseignants des autres familles sur le plan des études. Les enseignantes et enseignants seraient donc effectivement moins intéressés par le développement personnel de leurs étudiantes et étudiants et leurs approches seraient plus axées sur le contenu, une constatation qui se reflète également dans notre analyse de la variable Engager les étudiants au contenu. Plusieurs études ont rapporté qu'en sciences de la santé, pures et appliquées, il y aurait moins d'opportunité d'avoir des interactions significatives avec les enseignantes et les enseignants (Astin & Astin, 1992; Lindblom-Ylänne, & al., 2010; Lueddeke, 2003; Van Sickle, 1996). Une interaction est significative selon le point de vue de l'étudiante ou de l'étudiant si elle peut lui permettre de développer son sentiment d'appartenance avec son programme d'étude ou de ressentir une émotion positive pouvant stimuler sa motivation ou son engagement envers ses études. Elle est également significative si l'étudiante ou l'étudiant peut ressentir une ouverture sincère de la part de son enseignante ou de son enseignant face à ce qu'elle ou il est en tant qu'individu. Sans avoir démontré que les étudiantes et étudiants du collégial en sciences de la santé, pures et appliquées ressentaient moins d'interactions significatives par rapport aux étudiantes et étudiants des autres familles disciplinaires, les éléments auto-rapportés par les enseignantes et enseignants ayant acceptés de participer à notre enquête pointent dans cette direction. Malgré les biais associés à la désirabilité sociale et à la personnalité des participantes et participants acceptant de répondre à un questionnaire sur la bienveillance, nous sommes en mesure de relever des différences significatives avec un taux de participation de 7,4%. Ces différences significatives mettent

en évidence que, malgré un temps plus grand passé avec leurs étudiantes et étudiants, les interactions de nature bienveillante sont moins récurrentes pour la famille disciplinaire des sciences de la santé, pures est appliquées.

Limites

Parmi les facteurs susceptibles d'influer sur nos résultats, nous devons notamment citer la petite taille de l'échantillon constitués de volontaires, l'utilisation de données auto-rapportées, le non-recours à des données d'observations et l'adhésion à des croyances socialement désirables. Notre questionnaire n'a pas également été soumis à une analyse confirmatoire. Plusieurs de ces limites ont été reconnues d'emblée et des mesures ont ainsi pu être prises pour les contourner.

Puisque la participation s'effectue sur une base volontaire, l'échantillonnage est non-probabiliste accidentel (Fortin & Gagnon, 2015). Cet échantillon de convenance pourrait ne pas être représentatif de la population à l'étude. De plus, il existe un risque de biais dans la personnalité des volontaires choisissant de participer. Malgré ce biais auquel s'ajoute aussi celui de désirabilité sociale, nous avons tout de même obtenu des résultats significatifs. La constitution de notre échantillon ne semble pas ici une limite déterminante.

Les items reliés à la fréquence de pratiques faisaient appel à la mémoire et à une période de temps spécifique. Il se pourrait que la période de temps choisie ne reflète pas la réalité habituelle de la répondante ou du répondant ou que les fréquences soient mal évaluées. Il aurait été préférable d'opter pour une approche mixte incluant des outils

qualitatifs permettant de pallier certaines faiblesses des outils quantitatifs (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). À moins d'avoir une raison de croire que les enseignantes et les enseignants d'une famille disciplinaire pourrait systématiquement biaiser leurs réponses à la hausse, la taille de notre échantillon est suffisante pour supposer une répartition uniforme de ce biais chez nos répondantes et répondants.

La validation de notre questionnaire ne comprend pas d'analyse confirmatoire. Il s'agit de notre principale limite. Cependant, les échelles construites à l'aide de ce questionnaire nous ont permis d'obtenir des valeurs plus qu'acceptables pour les alphas de Cronbach. Notre outil de collecte amène également comme possibilités un faible taux de participation et l'obtention de questionnaires incomplets (Fortin & Gagnon, 2015). Pour cette raison, le questionnaire a été conçu de manière à présenter les items de manière aléatoire aux participantes et participants afin que les mêmes items ne soient pas systématiquement absents. À la fin de notre analyse, aucun item n'a été écarté pour cause de faible participation.

Une participation plus importante aurait amélioré notre puissance statistique et nous aurait permis de définir des sous-groupes plus ciblés. Ceci nous aurait également permis de tester des effets d'interaction et brosser un portrait des attitudes et des pratiques spécifiques à une seule discipline. Nous n'avons donc pas pu confirmer si la chimie, l'informatique et la physique se distinguaient des autres disciplines des SPA comme l'avaient fait Astin et Astin (1992), Hoyt et Lee (2002) et Christe (2013). Même remarque au sein des SHS et des AL. Effectivement, les enseignantes et enseignants en psychologie (famille disciplinaire SHS) ont une formation en relation d'aide. Il s'agit d'une population

spécifique qui aurait mérité son propre groupe. Il en va de même pour la discipline de philosophie, dont les moyennes étaient généralement plus basses que celles des autres disciplines de la famille AL, mais dont la taille du groupe était trop petite pour se prononcer formellement. Il aurait également été intéressant d'avoir un nombre significatif d'enseignantes et d'enseignants avec une expérience de 5 ans ou moins puisqu'il s'agit d'une phase clé dans formation de l'identité professionnelle et donc dans l'inclusion de pratiques reliées à la bienveillance.

Conclusion

L'adoption d'une attitude bienveillante envers les étudiantes et étudiants ne constitue pas une attente ministérielle formelle, alors qu'elles et ils semblent répondre positivement à la présence de bienveillance et négativement à son absence ou à la manifestation de malveillance (Teven & Gorham, 1998) et que les conséquences sur leur motivation et leur succès scolaire sont tangibles (Shankland, Bressoud, Damien, & Gay , 2018). Pour cette raison, nous avons jugé important de mettre la bienveillance au cœur de notre recherche.

Notre revue de littérature nous a permis d'établir que les manifestations de bienveillances se font plus rares dans les domaines reliés aux sciences de la santé, pures et appliquées. Pour mesurer la place accordée à la bienveillance par les enseignantes et enseignants du collégial et pour déterminer si cette place était significativement différente pour divers facteurs démographiques et d'une famille disciplinaire à une autre, nous avons élaboré un questionnaire nous permettant de mesurer quelques attitudes face à la bienveillance et la fréquence de plusieurs manifestations.

Nous avons été en mesure de relever des différences significatives uniquement pour les facteurs du genre et de la famille disciplinaire. Les attitudes face à la bienveillance

et les manifestations de bienveillance ne semblent pas moduler en fonction de l'âge, de l'expertise ou de la quantité d'étudiantes et étudiants à superviser. Les femmes expriment une vision plus positive de la bienveillance que les hommes. De la même façon, leur attitude face à la connaissance des étudiantes et des étudiants est plus ouverte. Malgré des différences au niveau des attitudes, peu de disparités se sont révélées dans la pratique des uns et des autres. Entre les familles disciplinaires, nous n'avons remarqué aucune disparité quant à leurs attitudes face à la bienveillance, mais plusieurs différences significatives se sont dévoilées au niveau des manifestations de bienveillance dans leurs pratiques. Les enseignantes et enseignants en sciences de la santé, pures et appliquées rapportent passer plus de temps à aider leurs étudiantes et étudiants individuellement que les enseignantes et enseignants des autres familles disciplinaires. Cependant, leurs interventions sont axées davantage sur le contenu et sur l'individu en tant qu'apprenant. Compte tenu de la rigueur méthodologique employée, rien ne nous porte à croire que nos résultats ne seraient pas transférables d'une région du Québec à une autre, dans le meilleur de nos limites.

Cette enquête comportait deux importantes limites. Notre outil de collecte n'a pas été validé par une analyse confirmatoire, même s'il a toutefois permis de construire des échelles à forts alphas de Cronbach. Le taux de participation ne nous a également pas permis d'analyser des sous-groupes en fonction de la discipline propre, mais plutôt en formant des regroupements disciplinaires.

Notre étude n'est ici qu'un premier pas vers une meilleure compréhension de la place de la bienveillance au collégial. Nous avons démontré l'existence de différences entre les familles de disciplines. Nous voyons l'utilité d'une enquête plus ciblée sur la

population des sciences de la santé, pures et appliquées et leurs attitudes et pratiques face à la bienveillance, au niveau collégial ou universitaire. Selon Moran (2011) et O'Connor (2008), c'est le rôle que se donnent les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire qui affecte la décision de manifester la bienveillance. En est-il de même au collégial ? Est-ce que la discipline d'appartenance affecte ce rôle ? Les enseignantes et enseignants avec une formation en pédagogie ou en relation d'aide se distinguent-ils au niveau de la bienveillance ? La culture pédagogique de l'établissement d'enseignement a-t-elle un impact sur la perception de la bienveillance ? La perception qu'ont les enseignantes et enseignants d'eux-mêmes concorde-t-elle avec la perception des étudiantes et étudiants ? Pourrions-nous observer une cohérence entre ces deux groupes dans la fréquence rapportée des manifestations ? Les perspectives de recherches autour de la bienveillance sont multiples et d'autant plus importantes si nous pouvons démontrer qu'au Québec, nous retrouvons les mêmes impacts positifs de la bienveillance sur la motivation et la réussite des étudiantes et étudiants.

Dans un contexte où l'anxiété de performance prends de plus en plus de place et où on s'interroge sur l'intégration équitable des étudiantes et étudiants en situation de handicap, la considération d'une éthique de bienveillance à l'école est pertinente. En se basant sur des données probantes, certaines pratiques spécifiques pourraient être encouragées en classe ou au bureau. L'évaluation des enseignements mériterait également être réorientée afin de communiquer aux nouveaux enseignants et enseignantes l'importance de la relation maître-élève. Il serait alors d'à propos d'inclure formellement

des notions de relation d'aide dans la formation universitaire ou continue des enseignantes et enseignants et de les sensibiliser aux impacts de la bienveillance.

Références

- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 21-36
- Alderman, R. V. (2008). *Faculty and student out-of-classroom interaction: Student perceptions of quality of interaction*. (Thèse de doctorat inédite). Texas: A&M University.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. *Annals of the International Communication Association*, 3(1), 543-559.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Boucherville, QC: Gaëtan Morin.
- Astin, A. W., & Astin, H. S. (1992). *Undergraduate Science Education: The Impact of Different College Environments on the Educational Pipeline in the Sciences. Final Report*. Los Angeles, CA: University of California.
- Astin, A. W. (1993). What matters in college: Four critical years revisited. *Liberal Education*, 79(4), 4-16.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636-646.
- Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie Collégiale*, 11(1), 25-31.
- Baines, C. T., Evans, P. M., & Neysmith, S. M. (1992). Confronting women's caring: Challenges for practice and policy. *Affilia*, 7(1), 21-44.
- Bandura, R. P., & Lyons, P. (2012). Instructor care and consideration toward students—What accounting students report: A research note. *Accounting Education*, 21(5), 515-527.
- Barber, T. (2002). 'A Special Duty of Care': Exploring the narration and experience of teacher caring. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 383-395.

- Barch, J. C. (2015). *On measuring student-teacher relationships: sorting out predictors, outcomes, and schematic structure of students' internal relationship representations*. (Thèse de doctorat inédite). University of Iowa, Iowa.
- Barnacle, R., & Dall'Alba, G. (2017). Committed to learn: student engagement and care in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(7), 1326-1338
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497.
- Barrow, M. (2015). Caring in Teaching: A Complicated Relationship. *Journal of Effective Teaching*, 15(2), 45-59.
- Beard, C., Clegg, S., & Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235-252.
- Bienveillance. (s. d.). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bienveillance/9179>
- Bosworth, K. (1995). Caring for others and being cared for. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 686.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011) La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). St-Laurent, QC: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Bujold, N., & Saint-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *Canadian Journal of Higher Education*, 26(1), 75-107.
- Bulach, C. (1996, Novembre). Behaviors That Create a Caring Learning Community. Article présenté à Annual Meeting of the Southern Regional Council on Education Administration. Savannah, GA: University of West Georgia.
- Burford, M. (2013). *Meanings of 'care' in higher education: undergraduates' experiences*. Thèse de doctorat. University of Technology, Sydney, Australia.
- Carey, G. (1998). *Multivariate analysis of variance (MANOVA) II: practical guide to ANOVA and MANOVA for SAS*. Department of psychology, University of Colorado, Repéré à <http://ibgwww.colorado.edu/~carey/p7291dir/handouts/manova2.pdf>

- Chang, M. L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. Dans P.A. Schutz et M. Zembylas (dir), *Advances in teacher emotion research* (pp. 95-127). Boston, MA: Springer.
- Christe, B. (2013). The importance of faculty-student connections in STEM disciplines: A literature review. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(3), 22.
- Coburn, J., & Nelson, S. (1989). *Teachers Do Make a Difference: What Indian Graduates Say about Their School Experience*. Portland, OR.
- Collinson, Vivienne, Maureen Killeavy, and H. Joan Stephenson. (1998, Avril). *Exemplary Teachers: Practicing an Ethic of Care in England, Ireland, and the United States*. Présenté à *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA.
- Comadena, M. E., Hunt, S. K., & Simonds, C. J. (2007). The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning. *Communication Research Reports*, 24(3), 241-248.
- Comité patronal de négociation des collèges, Fédération autonome du collégial, Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP, & Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. (2008). *Enseigner au collégial portrait de la profession*. QC, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Des conditions de réussite au collégial – Réflexions à partir de points de vue étudiants*. QC, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur d'éducation (2008). *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. QC, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, QC : Gouvernement du Québec.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

- Crête, J. (2016) L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., pp. 289-314). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Crosswell, L. J., & Elliott, R. G. (2004, décembre). Committed teachers, passionate teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. Dans *AARE 2004 Conference*. Melbourne, Australia.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.
- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292.
- Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Durand, C. et Blais, A. (2016) Le sondage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., pp. 455-502). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Easton, S., & Laar, D. V. (1995). Experiences of lecturers helping distressed students in higher education . *British Journal of Guidance & Counselling*, 23(2), 173-178.
- Education Resources Information Center [ERIC], 2015, <https://eric.ed.gov/?download>
- Estepp, C. M. (2012). *The relationships among teacher immediacy, professor/student rapport, and self-regulated learning*. (Thèse de doctorat inédite). University of Florida.
- Evans, T. R., & Steptoe-Warren, G. (2015). Teaching emotions in higher education: An emotional rollercoaster. *Psychology Teaching Review*, 21(1), 39-43.
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (2015). *Convention collective FNEEQ-CSN 2015-2020*, Québec, QC.
- Figley, C. R. (Ed.). (2002). *Treating compassion fatigue*. New York, NY: Routledge.
- Fitzmaurice, M. (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 45-55.

- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M. F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Disponible en ligne http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf (page consultée en novembre 2017).*
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705.
- Garrott, C. L. (2002). The Relationship between Nonverbal Immediacy, Caring and L2 Student Learning (Spanish). Petersburg, VA: Virginia State University.
- Gilligan, C., Laugier, S., Kwiatek, A., Paperman, P., & Laugier, S. (2008). *Une voix différente: pour une éthique du "care"*. Paris: Flammarion.
- Goldstein, L. S. (1998). More than gentle smiles and warm hugs: Applying the ethic of care to early childhood education. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 244-261.
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). "Love, love, and more love for children": exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 861-872.
- Gotlieb, J. (2013). Variables That Can Affect Student Ratings of Their Professors. *Journal of Learning in Higher Education*, 9(1), 19-27.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37(1), 40-53.
- Hansen, P., & Mulholland, J. A. (2005). Caring and elementary teaching: The concerns of male beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 119-131.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hawk, T. F., & Lyons, P. R. (2008). Please don't give up on me: When faculty fail to care. *Journal of Management Education*, 32(3), 316-338.

- Hayes, C. B., Ryan, A., & Zsellar, E. B. (1994). The middle school child's perceptions of caring teachers. *American Journal of Education*, 103(1), 1-19.
- Hobeila, S. (2011) L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). St-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Hong, B. S., & Shull, P. (2010). A Retrospective Study of the Impact Faculty Dispositions Have on Undergraduate Engineering Students. *College Student Journal*, 44(2).
- Hoyt, D. P., & Lee, E. J. (2002). Disciplinary differences in student ratings. *IDEA Center Technical Reports*, 13.
- Hull Jr, R. E. (1979). On pedagogical caring. *Educational Theory*, 29(3), 237-243.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134.
- Johnston, S. (1996). What can we learn about teaching from our best university teachers?. *Teaching in Higher Education*, 1(2), 213-225.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique (1re éd. 2000).
- Keeling, R. P. (2014). An ethic of care in higher education: Well-being and learning. *Journal of College and Character*, 15(3), 141-148.
- Kelly, S., Rice, C., Wyatt, B., Ducking, J., & Denton, Z. (2015). Teacher immediacy and decreased student quantitative reasoning anxiety: The mediating effect of perception. *Communication Education*, 64(2), 171-186.
- Kember, D., & Leung, D. Y. (2011). Disciplinary differences in student ratings of teaching quality. *Research in Higher Education*, 52(3), 278-299.
- Kemp, H. R., & Reupert, A. (2012). "There's No Big Book on How to Care": Primary Pre-Service Teachers' Experiences of Caring. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 7.
- Kendricks, K., Nedunuri, K. V., & Arment, A. R. (2013). Minority student perceptions of the impact of mentoring to enhance academic performance in STEM disciplines. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(2).
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.

- King, P. C. (2013). *A mixed method study investigating high school teacher-student perceptions of teacher-caring behaviors*. (Thèse de doctorat inédite). Kennesaw state University. Kennesaw, GA.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kohl, H. (1984). Growing Minds: On becoming a Teacher. *Childhood Education*, 60(4), 273-273.
- Kordts-Freudinger, R. (2017). Feel, Think, Teach—Emotional Underpinnings of Approaches to Teaching in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 217
- Kozanitis, A., & Latte, K. (2017). Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire: une revue de la littérature. Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Montréal, QC, 10 mai.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24(3), 309-332.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation*. QC, Montréal: Guérin.
- Levin, D. Z., Kurtzberg, T. R., Phillips, K. W., & Lount Jr, R. B. (2010). The role of affect in knowledge transfer. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(2), 123.
- Lincoln, Y. S. (2000). When research is not enough: Community, care, and love. *The Review of Higher Education*, 23(3), 241-256.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(03), 285-298.
- Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur. 2017, (L.Q.), c. 32, (Canada).
- Lynch, K. (2010). Carelessness: A hidden doxa of higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(1), 54-67.

- Lu, H. (2018). Caring teacher and sensitive student: is it a gender issue in the university context? *Gender and Education*, 30(1), 74-91.
- Mallery, P., & George, D. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn, & Bacon,.
- Marcel, J. F. (2018). L'émancipation au risque de la bienveillance. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29).
- Mariskind, C. (2014). Teachers' care in higher education: contesting gendered constructions. *Gender and Education*, 26(3), 306-320.
- Mayeroff, M. (1972). *On caring*. NY, New York: Harper, & Row.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Sciences informatiques et mathématiques (200.C0)*. QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Sciences de la nature (200.B0)*. QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Effectif à l'enseignement collégial selon diverses variables, au trimestre d'automne, Québec*. Repéré à <http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/>
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la science. (2015). *Statistique de l'enseignement supérieur: édition 2013*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Statistiques_enseignement_superieur_2013.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2014). *La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles*, QC : Gouvernement du Québec.
- McBee, R. H. (2007). What it means to care: How educators conceptualize and actualize caring. *Action in Teacher Education*, 29(3), 33-42.
- McCall, A. L. (1989). Care and nurturance in teaching: A case study. *Journal of Teacher Education*, 40(1), 39-44.
- McLaughlin, H. J. (1991). Reconciling care and control: Authority in classroom relationships. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 182-195
- Meyers, S. A. (2009). Do your students care whether you care about them? *College Teaching*, 57(4), 205-210.

- Micari, M., & Pazos, P. (2012). Connecting to the professor: Impact of the student–faculty relationship in a highly challenging course. *College Teaching*, 60(2), 41-47.
- Moran, W. (2011). What Personal Factors Motivate the Caring Teacher? Dans Lauriala, A., Rajala, R., Ruokamo, H., & Ylitapio-Mäntylä, O. *Navigating in Educational Contexts* (pp. 191-205). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with emotional intelligence. A step by step guide for higher and further education professionals*. NY, New York: Taylor & Francis Group.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological inquiry*, 71(2), 241-255.
- Murray, J. (2006). Constructions of caring professionalism: a case study of teacher educators. *Gender and Education*, 18(4), 381-397.
- Noblit, G. W. (1993). Power and caring. *American Educational Research Journal*, 30(1), 23-38.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminist approach to ethics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American journal of education*, 96(2), 215-230.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- O'Brien, L. M. (2010). Caring in the ivory tower. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 109-115.
- O'Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2017), *Rapport annuel 2016-2017*. QC, Montréal.
- Owens, L. M., & Ennis, C. D. (2005). The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. *Quest*, 57(4), 392-425.

- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pajares, F., & Graham, L. (1998). Formalist thinking and language arts instruction: Teachers' and students' beliefs about truth and caring in the teaching conversation. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 855-870.
- Pennsylvania State University. (2018). *Design of experiments, experiments with a Single Factor- the Oneway ANOVA- in the completely Randomized Design*. Repéré à <https://newonlinecourses.science.psu.edu/stat503/node/15/>
- Phillippo, K. L., & Stone, S. (2013). Teacher Role Breadth and its Relationship to Student-Reported Teacher Support. *The High School Journal* 96(4), 358-379.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA: Springer.
- Pirrone, C., & Catania, I. T. (2012). The Influence of Teachers' Preexisting Notions about Students on Scholastic Achievement. *Journal of Scholarship & Praticce*, 9(2), 18-28.
- Przybylska, I. (2011). Teachers' Role Perception. *The New Educational Review*, 26 (4), 85-96.
- Rakotomalala, R. (2019). *ANOVA à 1 et 2 facteurs*. Université Lumière Lyon 2. Repéré à <http://eric.univ-lyon2.fr/~ricco/cours/slides/ANOVA.pdf>
- Rogers, D., & Webb J. (1991). The Ethic of Caring in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181.
- Roorda, D. L. (2012). *Teacher-child relationships and interaction processes: Effects on students' learning behaviors and reciprocal influences between teacher and child*. Thèse de doctorat inédite, Universiteit van Amsterdam.
- Rose, E., & Tingley, K. (2008). Science and math teachers as Instructional Designers: Linking ID to the ethic of caring. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1).
- Rossiter, M. (1999). Caring and the graduate student: A phenomenological study. *Journal of Adult Development*, 6(4), 205-216.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sanders, J. A., & Wiseman, R. L. (1990). The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy on perceived cognitive, affective, and behavioral learning in the multicultural classroom. *Communication Education*, 39(4), 341-353.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12
- Schwartz, H. L., & Holloway, E. L. (2014). "I Become a Part of the Learning Process": Mentoring Episodes and Individualized Attention in Graduate Education. *Mentoring, & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(1), 38-55.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance: une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages?. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29).
- Smith, M. A., & Schmidt, K. (2012). Teachers Are Making a Difference: Understanding the Influence of Favorite Teachers. *Qualitative Report*, 17, 36.
- Solis, O. J., & Turner, W. D. (2016). Strategies for Building Positive Student-Instructor Interactions in Large Classes. *Journal of Effective Teaching*, 16(1), 36-51.
- Sollicitude. (s. d.). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sollicitude/73347>
- Solicitude. (s. d.). Dans Dictionnaire Oxford en ligne. Repéré à <https://en.oxforddictionaries.com/definition/solicitude>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Stevens, J. J. (1999). *Post Hoc Tests in Anova*. Document inédit, Departement of Educational Methodology, Policy and Leadership, University of Oregon, OR. Repéré à <https://pages.uoregon.edu/stevensj/posthoc.pdf>
- Straits, W. (2007). " She's Teaching Me": Teaching with Care in a Large Lecture Course. *College Teaching*, 55(4), 170-175.
- Survey Monkey. (2018). *Déclaration de sécurité*. Repéré à <https://fr.surveymonkey.com/mp/legal/security/>

- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Teven, J. J. (2007). Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382-400.
- Teven, J. J., & Gorham, J. (1998). A qualitative analysis of low-inference student perceptions of teacher caring and non-caring behaviors within the college classroom. *Communication Research Reports*, 15(3), 288-298.
- Teven, J. J., & Hanson, T. L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52(1), 39-53.
- Thayer-Bacon, B. J., & Bacon, C. S. (1996). Caring professors: A model. *The Journal of General Education*, 45(4), 255-269.
- Thayer-Bacon, B. J., Arnold, S., & Stoots, J. (1998, April 13-17). *Identification of Caring Professors in Teacher Education Programs*. Présenté à Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. London: Psychology Press.
- Université de Sherbrooke. (2019). *Anova à plan factoriel*. Repéré à <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/anova-a-plan-factoriel.php>
- Van Sickle, M., & Spector, B. (1996). Caring relationships in science classrooms: A symbolic interaction study. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(4), 433-453
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Clustering teachers' motivations for teaching. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 644-656.
- Vogt, C. M. (2008). Faculty as a critical juncture in student retention and performance in engineering programs. *Journal of Engineering Education*, 97(1), 27-36.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.

- Walker, C., Gleaves, A., & Grey, J. (2006). A study of the difficulties of care and support in new university teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 347-363.
- Weinstein, C. S. (1998). "I want to be nice, but i have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 153-163.
- Wilson, S. D. (2013). Caring leadership applied in the classroom to embrace the needs of students. *Journal of College Teaching, & Learning (Online)*, 10(1), 23.
- Xu, Y. J. (2008). Gender disparity in STEM disciplines: A study of faculty attrition and turnover intentions. *Research in Higher Education*, 49(7), 607-624
- Yoneyama, S., & Murphey, T. (2007). The tipping point of class size: When caring communications and relationships become possible. *JALT Hokkaido Journal*, 11,1-13

Appendice A
Dictionnaire de variables

Facteurs démographiques

Âge (en années):

Genre

Département :

Niveau de scolarité

Expérience (en années) (Déterminée par le nombre d'années d'expérience à temps plein et à temps partiel)

Taille moyenne d'un groupe

Total d'étudiants par session (Déterminé par le nombre de groupe moyen par session et le nombre d'étudiants moyen par groupe)

Variables de manifestations

Chaleur humaine ($\alpha = 0,73$)

J'ai souris à mes étudiants croisés à l'extérieur de la classe.

On m'a rapporté avoir une attitude froide. (item inverse)

Me montrer facile d'approche

Avoir une attitude chaleureuse avec les étudiants

Conserver sa bonne humeur en tout temps

Il est important de saluer les étudiants dans le corridor, même s'il ne s'agit que d'un sourire.

Connaissance des étudiants ($\alpha = 0,86$)

J'ai discuté avec un ou des étudiants de leur vie scolaire.

J'ai discuté avec un étudiant de sa vie à l'extérieur du collège.

J'ai questionné mes étudiants pour connaître leurs intérêts (scolaires ou personnels).

J'ai écouté un étudiant me parler de ses problèmes personnels.

Contact personnalisé ($\alpha = 0,65$)

J'ai utilisé le prénom d'un étudiant pour l'interpeller.

J'ai personnalisé la rétroaction donnée sur un travail en fonction du destinataire.

J'ai écrit un commentaire personnel sur la copie d'un étudiant.

J'ai félicité individuellement un étudiant pour ses progrès.

Disponibilité ($\alpha = 0,75$)

J'ai invité les étudiants à venir me consulter à l'extérieur de la classe.

J'ai reçu des étudiants à mon bureau.

J'ai passé plus de 10 minutes à expliquer un concept à un étudiant à mon bureau.

Encouragement à la participation ($\alpha = 0,71$)

J'ai permis aux étudiants d'exprimer leurs opinions en classe. Bulach (1996)

J'ai invité les étudiants à m'interrompre lorsqu'ils ont une question.

J'ai complimenté les étudiants qui posent des questions.

J'ai félicité toute une classe pour ses progrès.

J'ai récompensé toute la classe (temps libre, permission, privilège, friandises, etc.).

Encouragement au dépassement de soi ($\alpha = 0,75$)

J'ai donné des choix à mes étudiants concernant les activités à réaliser ou l'ordre d'exécution des travaux.

J'ai encouragé un étudiant à ne pas abandonner.

J'ai donné un exercice représentant un défi supplémentaire pour les étudiants.

J'ai proposé du matériel supplémentaire aux étudiants plus avancés.

Engager les étudiants au contenu ($\alpha = 0,63$)

J'ai utilisé les champs d'intérêts des étudiants pour rendre le contenu intéressant.

J'ai mis en place des activités qui font participer les étudiants.

J'ai modifié le contenu de mon cours à la suite d'une suggestion d'un étudiant.

Adapter le cours aux acquis et aux capacités des étudiants

Expressivité ($\alpha = 0,65$)

Je suis resté derrière mon bureau lors de ma prestation. (item inverse)

Je suis resté assis sur une chaise ou sur un bureau en enseignant. (item inverse)

Faire de grands gestes en s'exprimant

Circuler dans la classe lors des prestations d'enseignement

Humour ($\alpha = 0,85$)

J'ai utilisé de l'humour en classe.

Je me suis permis de plaisanter avec les étudiants.

J'ai laissé les étudiants me taquiner.

J'ai fait rire toute une classe.

Faire rire les étudiants

Mentorat ($\alpha = 0,81$)

Un étudiant m'a demandé conseil à propos de sa vie personnelle.

J'ai mentionné à un étudiant que sa situation me préoccupait.

Un étudiant m'a demandé de lui composer une lettre de référence.

J'ai aidé un étudiant d'une manière qui dépasse le cadre habituel de mon travail (aide pédagogique ou personnelle).

J'ai accompagné un étudiant qui traversait une situation personnelle difficile.

Transparence ($\alpha = 0,66$)

J'ai dit à un étudiant que sa méthode de travail était inadéquate.

J'ai dit à un étudiant qu'il pouvait faire mieux.

J'ai fait recommencer un travail à un étudiant parce qu'il n'avait pas donné son plein potentiel.

Il est parfois nécessaire de donner l'heure juste à un étudiant, même au risque de le blesser

Il faut toujours le dire explicitement à l'étudiant s'il n'a pas développé les aptitudes nécessaires pour réussir le cours.

Variables d'attitudesAttitude face à la connaissance des étudiants ($\alpha = 0,70$)

Retenir le nom de ses étudiants

Il est important de s'intéresser à ses étudiants individuellement.

Apprendre à connaître les étudiants demande trop de temps pour son utilité. (item inverse)

Apprendre à connaître les étudiants est utile.

Attitude face au mentorat ($\alpha = 0,73$)

Conseiller les étudiants à propos de leur cheminement scolaire fait aussi partie du rôle des enseignants.

Conseiller les étudiants à propos de leurs problèmes personnels fait aussi partie du rôle des enseignants.

Les enseignants jouent un rôle important dans le développement personnel des étudiants.

Les enseignants doivent accepter que les étudiants veuillent se confier à eux, même au collégial.

Définition présentée aux participantes et participants

La bienveillance a-t-elle sa place au niveau collégial ?

La bienveillance (*caring*) est un courant de pensée en éducation primaire et secondaire qui consiste à accorder beaucoup d'importance au bien-être des étudiants et à leur vécu scolaire.

Disposition à la bienveillance ($\alpha = 0,79$)

À partir du collégial, il est moins important d'être bienveillant envers les étudiants. (item inverse)

Être trop préoccupé par le bien-être des étudiants peut les empêcher de développer leur autonomie. (item inverse)

En tant qu'enseignant, c'est mon rôle d'être bienveillant envers les étudiants.

Être bienveillant envers mes étudiants pourrait être mal interprété par eux. (item inverse)

Être bienveillant pourrait nuire à ma capacité de garder le contrôle dans ma classe. (item inverse)

Être bienveillant pourrait nuire à ma position en tant que figure d'autorité. (item inverse)

Appendice B
Document d'annonce et d'invitation

Bonjour,

Je me présente, Anne Tremblay, professeure au département de physique du cégep Édouard-Montpetit. Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement au collégial avec PERFORMA, j'effectue un projet de recherche dont la collecte de données débute cet hiver.

Les participants recherchés sont des enseignantes et enseignants dispensant des cours aux étudiants et aux étudiantes inscrits à un programme pré-universitaire et ayant accumulé au moins un semestre complet (15 semaines) d'expérience auprès de ces étudiants.

Ayant obtenu la certification éthique du comité d'éthique à la recherche de votre collège, je vous contacte afin que vous puissiez transmettre ce courriel aux membres de votre département ainsi que le lien menant au questionnaire de recherche.

Il s'agit d'une étude multidisciplinaire sur les attitudes et les pratiques des enseignantes et enseignants du collégial à propos de la relation maître-élève, plus particulièrement sur la variable de bienveillance. Il n'y a pas de documentation à ce sujet dans le contexte de nos collèges québécois. Cette étude vise donc à recenser les attitudes et les pratiques autour de la bienveillance.

La participation s'effectue sur une base volontaire. Toutes les questions sont à choix de réponse et la durée approximative est évaluée à 20 minutes. Bien que cela soit souhaitable, il n'est pas obligatoire de répondre à toutes les sections du questionnaire.

Vous pouvez accéder au questionnaire en ligne à cette adresse :

[Lien du questionnaire]

Je demeure disponible en tout temps pour répondre à vos questions ou recevoir vos commentaires à cette adresse annel.tremblay@cegepmontpetit.ca. Au souhait de votre département, il m'est également possible de me déplacer pour répondre à vos questions.

Cordialement,

Anne Tremblay

Département de physique
Cégep Édouard-Montpetit

Appendice C

Formulaire de consentement et de confidentialité

Ce texte apparaît à la première page du questionnaire en ligne.

Enquête sur les attitudes et les pratiques des enseignants et des enseignantes du collégial à l'égard de la bienveillance.

Dans le cadre de mes études de maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche supervisé par une direction d'essai agréée.

Le projet de recherche est une enquête sur les attitudes et les pratiques des enseignants et des enseignantes des programmes préuniversitaires des collèges francophones du Québec par rapport à la bienveillance. La bienveillance (*Caring*) est un courant de pensée en éducation au primaire et au secondaire qui consiste à accorder beaucoup d'importance au bien-être des étudiants et à leur vécu scolaire.

Les participantes et participants recherchés doivent avoir complété au moins une session d'enseignement dans un cours donné exclusivement aux étudiants et aux étudiantes inscrits dans un programme pré-universitaire. Cette session doit remonter à un maximum de douze mois.

Cette enquête est menée à l'aide d'un questionnaire d'une durée approximative de 20 minutes auprès de répondants anonymes. Les résultats demeureront confidentiels. Aucune donnée permettant une identification directe (prénom, nom, photo, numéro d'employé) ne sera colligée. Les données recueillies par le sondage seront protégées par un mot de passe et consultées uniquement par la chercheuse. Elles seront détruites après le dépôt de l'essai. Aucun département ou collège ne sera analysé individuellement.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, il est donc important de répondre selon ce que vous pensez réellement.

Il n'y a pas de risque ni de bénéfice inhérents à la participation à cette enquête, outre de contribuer à l'avancement de la recherche au niveau collégial. Les résultats globaux pourront faire l'objet d'un article scientifique ou d'une présentation à un colloque.

En complétant et soumettant ce questionnaire, vous fournissez votre consentement à participer à la recherche.

Aucune donnée ne sera enregistrée automatiquement. Vos réponses seront transmises si vous cliquez sur le bouton de confirmation à la toute fin.

Les participantes et participants sont libres de se retirer du projet en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier leur décision. Si vous souhaitez retirer votre participation après avoir soumis le questionnaire, vous devez le signifier à la chercheuse au courriel disponible ci-dessous afin que vos données soient retirées manuellement du site. Vous devrez à ce moment fournir certaines informations démographiques (âge, genre, collègue) afin permettre à la chercheuse d'identifier correctement votre formulaire.

À titre de chercheuse, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.

Anne Tremblay
Professeure
Département de physique
Édouard-Montpetit
Courriel : annel.tremblay@cegepmontpetit.ca